

Katedra: Katedra primárního vzdělávání
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Co očekávají předškolní děti od školy?
What Do Pre-primary Children Expect
from School?

Diplomová práce: 10-FP-KPV- 0027

Autor:

Dagmara Podlipná

Podpis:

Vedoucí práce: Mgr. Ing. Alexandra Hochmanová

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
100	0	7	0	45	2 + CD

V Liberci dne: 20. 04. 2012

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra primárního vzdělávání

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

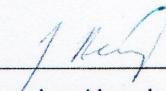
pro (diplomant): Dagmara Podlipná
studijní obor (kombinace): Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Název DP: Co očekávají předškolní děti od školy?
Název DP v angličtině: What Do Pre-primary Children Expect from School?
Vedoucí práce: Mgr. Ing. Alexandra Hochmanová
Konzultant:
Termín odevzdání: Květen 2012

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 9.12.2010



děkan



vedoucí katedry

Převzal (diplomant): DAGMARA PODLIPNÁ

Datum: 7.2.2011

Podpis: 

Název DP:	CO OČEKÁVAJÍ PŘEDŠKOLNÍ DĚTI OD ŠKOLY?
Vedoucí práce:	Mgr. Ing. Alexandra Hochmanová
Cíl:	Jaká je představa dětí z MŠ Hrbačov o tom, co je čeká ve škole?
Požadavky:	Analýza odborné literatury. Pravidelné konzultace. Provedení a následná analýza výzkumu.
Metody:	Uplatníme metodu mapujícího kvalitativního výzkumu za pomoci strukturovaného rozhovoru. Využijeme validizační metodu triangulace.
Literatura:	<p>HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum : Základní metody a aplikace. Vyd. 1. Praha : Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.</p> <p>MIOVSKÝ, Michal. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Vydání 1. Praha : Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.</p> <p>ŘÍČAN, Pavel; KREJČÍŘOVÁ, Dana. Dětská klinická psychologie. 4. přeprac. a dopl. vyd. Praha : Grada, 2006. 603 s. ISBN 80-247-1049-8.</p> <p>HELLER, Daniel; ŠTURMA, Jaroslav. Psychologie pro třetí tisíciletí. 1. vyd. Praha : Testcentrum, 2000. 474 s. ISBN 80-86471-04-7.</p> <p>MATĚJČEK, Zdeněk. Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte : normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět. Vyd. 1. Praha : Grada, 2005. 182 s. ISBN 80-247-0870-1.</p> <p>BEDNÁŘOVÁ, Jiřina; ŠMARDOVÁ, Vlasta. Školní zralost : co by mělo umět dítě před vstupem do školy. Vyd. 1. Brno : Computer Press, 2010. iii, 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4.</p> <p>Česká republika. Školský zákon. In Sbírka zákonů. 2008, 2008, 103, 317, s. 4826-4904. ISSN 1211-1244.</p>

Čestné prohlášení

Název práce: Co očekávají předškolní děti od školy?
Jméno a příjmení autora: Dagmara Podlipná
Osobní číslo: P07000508

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 20. 04. 2012

Dagmara Podlipná

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala především Mgr. Ing. Alexandře Hochmanové za odborné vedení mé práce, za její ochotu, trpělivost a čas, který mi při jejím zpracování věnovala.

Dále bych chtěla poděkovat své rodině za podporu během studia a při psaní diplomové práce.

Anotace

Diplomová práce se zaměřuje na představy a očekávání předškolních dětí od školy. Teoretická část uvádí do problematiky procesu socializace dítěte, přípravy na školu a posuzování školní zralosti. Nedílnou součástí je také vymezení předškolního věku z vývojového hlediska. V empirické části je popsán výzkum, jehož cílem bylo zjistit, jaké jsou představy dětí o tom, co je čeká ve škole.

Klíčová slova: socializace dítěte, předškolní věk dítěte, školní zralost, odklad školní docházky, přechod z mateřské školy na základní školu, příprava na školu

Annotation

The diploma thesis focuses on the expectations of preschool children from the time they enter school. The theoretical part introduces the problems of the child's socialization process, preparation for school and school readiness assessments. An integral part is also the definition of preschool age from a developmental perspective. The empirical section describes research, whose aim was to find what are children's ideas about what awaits them at school.

Keywords: socialization of child, preschool age of child, school maturity, postponement of school attendance, passing from nursery to primary school, preparation for school

Obsah

Seznam použitých zkratk a symbolů.....	8
Seznam ilustrací.....	9
1 Úvod.....	10
2 Teoretická část.....	12
2.1 Socializace dítěte.....	12
2.2 Rodina a MŠ z hlediska přípravy na povinnou školní docházku.....	14
2.3 Předškolní věk.....	18
2.3.1 Tělesný vývoj.....	19
2.3.2 Psychický vývoj.....	19
2.3.3 Citový vývoj.....	23
2.3.4 Hra a kresba.....	25
2.4 Školní zralost.....	28
2.4.1 Tělesná zralost.....	29
2.4.2 Kognitivní zralost	30
2.4.3 Emoční a sociální zralost.....	32
2.4.4 Odklad školní docházky.....	35
2.5 Shrnutí teoretické části.....	36
3 Empirická část.....	38
3.1 Cíl výzkumu.....	38
3.2 Výzkumný vzorek a metody výzkumu.....	39
3.3 Předvýzkum.....	42
3.4 Průběh výzkumu.....	43
3.4.1 Analýza a interpretace výpovědí předškoláků.....	45
3.4.1.1 Analýza skupinové diskuse s předškoláky.....	45
3.4.1.2 Kresby a individuální rozhovory s předškoláky.....	51
3.4.1.3 Analýza obrázků a individuálních rozhovorů.....	63
3.4.1.4 Souhrnná interpretace výsledků skupinové diskuse a individuálních rozhovorů s dětmi.....	65
3.4.2 Analýza a interpretace rozhovorů s rodiči.....	70
3.4.3 Interpretace rozhovoru s paní učitelkou z mateřské školy.....	79
3.5 Shrnutí výsledků výzkumu.....	81
4 Diskuse.....	85
5 Závěr.....	87
Seznam použité literatury.....	88
Seznam příloh.....	93
Přílohy.....	94

Seznam použitých zkratek a symbolů

aj.	a jiné
atd.	a tak dále
CNS	centrální nervová soustava
č.	číslo
eds.	editoři
MŠ	mateřská škola
obr.	obrázek
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
s.	strana
Tzv.	tak zvaný
Uč.	učitelka
ZŠ	základní škola

Seznam ilustrací

Ilustrace 1: Filip - kresba školní třídy.....	51
Ilustrace 2: Jirka - kresba školní třídy.....	53
Ilustrace 3: Nela - kresba školní třídy.....	55
Ilustrace 4: David - kresba školní třídy.....	56
Ilustrace 5: Markéta - kresba školní třídy.....	58
Ilustrace 6: Ondra - kresba školní třídy.....	59
Ilustrace 7: Jakub - kresba školní třídy.....	60

1 Úvod

Život člověka je protkán mnoha významnými událostmi a vývojovými změnami. Tyto změny a události nazýváme vývojovými mezníky. Jedním z těchto mezníků je touha po vědění, po získávání informací. S ní je spojen vstup do základní školy a počátek povinné školní docházky. Dítě se dostává do nového prostředí, seznamuje se s novými lidmi a získává nové role, především roli žáka a spolužáka. Pro dítě i jeho rodinu to znamená velkou změnu životního stylu. Na žáka jsou kladeny nároky a povinnosti, jež už se nezakládají na možnosti volby, jako tomu bylo v mateřské škole. Proto by dítě nastupující povinnou školní docházkou mělo být natolik zralé a připravené, aby mu zvládnutí těchto nároků nečinilo obtíže.

Přechodem dítěte z mateřské školy do školy základní se zabývá velké množství odborné literatury. Většinou se ale její autoři zaměřují spíše na školní zralost, tedy na to, co se od dítěte očekává, co by mělo umět a zvládat. Dítě samotné pak definují pouze z vývojového hlediska. Jen velmi zřídka se zaměřují na jeho představy a očekávání spojená se vstupem do školy. Znalost těchto očekávání a představ je důležitá kvůli porozumění dítěti a možnosti pomoci mu při překonávání možných adaptačních problémů.

Cílem mé diplomové práce je zjistit, jaké jsou představy dětí o škole a co od ní očekávají.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí – teoretické a empirické. Teoretická část je zaměřena na předškolní vzdělávání, které významně ovlivňuje postoj dítěte ke škole a k povinné školní docházce. První kapitola teoretické části je věnována socializaci dítěte, jež je základem života člověka ve společnosti. V druhé části se zabývám přípravou na školu v prostředí rodiny a mateřské školy.

Ve třetí kapitole charakterizují dítě v předškolním věku z vývojového hlediska. V poslední kapitole teoretické části objasním školní zralost a způsoby jejího posuzování.

V empirické části odpovídám na stanovenou výzkumnou otázku prostřednictvím kvalitativního výzkumu za využití tří výzkumných metod – skupinové diskuse, strukturovaného rozhovoru a analýzy kresby. Otázky směřují ke třem skupinám respondentů – k předškolákům, k jejich rodičům a k učitelce z mateřské školy. Současně představuji průběh výzkumu, analýzu a interpretaci získaných dat. V závěru empirické části shrnuji výsledky práce a porovnávám je s literaturou.

Téma diplomové práce jsem si zvolila záměrně. Zaprvé proto, že mám vystudovaný obor učitelství v mateřské škole a vychovatelství a nyní studuji obor učitelství na prvním stupni základní školy. Zajímalo mne, s jakými představami, očekáváními nebo i třeba obavami dítě do školy nastupuje a jaký podíl na tom má mateřská škola. Podruhé pak proto, že znalost dětských představ a očekávání mi umožní porozumět dětem a pomoci jim v adaptaci na školní prostředí, až budu učit v první třídě.

2 Teoretická část

Při zpracování teoretické části se řídím přirozeným sledem situací a dějů v životě dítěte. Základem pro život ve společnosti je proces socializace, který začíná početím dítěte, kdy se rodina a okolí připravuje na jeho příchod, a fakticky nikdy nekončí.

2.1 Socializace dítěte

Socializace je proces začleňování jedince do společnosti. Pedagogický slovník (2003, s. 216) jej definuje jako celoživotní proces, při němž si člověk osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty a kulturu. Tento proces se realizuje prostřednictvím sociálního učení nápodobou, sociální komunikace a interakce s jinými lidmi.

První sociální skupinou, prostřednictvím které se dítě zařazuje do společnosti, je rodina. Ta uspokojuje základní biologické a psychické potřeby dítěte, především pak potřebu bezpečí, jistoty a důvěry. V rodině si dítě osvojuje základní způsoby sociálního chování. Dle Vágnerové (2007, s. 94) jsou rodiče vzorem, s nímž se dítě identifikuje, přejímá jejich názory a postoje a tím posiluje vlastní sebejistotu.

V prostředí rodiny se rozvíjejí schopnosti dítěte a jeho sociální dovednosti. Rodina má vliv na vytváření představy dítěte o světě kolem a také o sobě samém (o své úspěšnosti a prospěšnosti), čímž působí na jeho sebepojetí a sebehodnocení. Vytvářejí se základy osobnosti. Dítě také přejímá určité sociální role (syn, sourozenec, vnuk atd.) a s nimi spojené vzorce chování (Švingalová, Vágnerová).

Důležitý je i vztah se starším sourozencem, kdy ten je zdrojem zkušeností a informací, spojencem ve hře a také soupeřem. Z výzkumu je význam staršího sourozence při formování představ a očekávání předškoláka od školy patrný jak u rodičů a učitelky MŠ, tak u dětí samotných. Vágnerová (2007, s. 96) však vidí tento vztah jako asymetričtější než vztah s vrstevníky, protože sourozenci většinou nebývají stejného věku.

Podle Matějčka (2005, s. 142, 165) dochází kolem třetího roku k uvolnění vázanosti na nejužší rodinné prostředí a dítě začíná toužit po vrstevnících, po kontaktu s nimi. Vágnerová (2007, s. 92) nazývá toto období fází přesahu rodiny, kdy dítě přechází z rodinného prostředí do dalších sociálních skupin a institucí, v tomto období máme na mysli mateřskou školu.

„Dítě v prostředí školky zažije zkušenost velmi odlišnou od jeho zkušenosti rodinné, a to jak složením tohoto prostředí, tak jeho organizací i nabízenými aktivitami“ (Šulová, Zaouche-Gaudron 2003, s. 162).

Při vstupu do školky se dítě identifikuje s novými sociálními rolemi, a to s rolí předškoláka v mateřské škole a spolužáka (Švingalová 2003, s. 41). Vztahy s vrstevníky rozvíjejí nové sociální dovednosti – spolupráce, sympatie, soucit atd. Jedná se o rovnocenné vztahy, dítě si musí svou pozici v kolektivu vydobýt samo. *„Musí se naučit poznávat povahové vlastnosti druhých dětí, hodnotit jejich počínání a přizpůsobovat jim své chování“* (Matějček, Pokorná, 1998, s. 26). Toho jsou si vědomy i samy děti: *„Každý si tu ve školce musel najít kamaráda“* (viz rozhovory s dětmi v praktické části).

Dítě navazuje kontakty s ostatními dětmi, vznikají první přátelství, první lásky (přechodná a krátkodobá citová vzplanutí). Už se nejedná pouze o respekt a úctu k dospělému, ale také o respekt vůči vrstevníkovi. Dítě je schopno kooperace, ale i soutěživosti, touží se prosadit. Uspokojuje tak především potřebu seberealizace (Matějček, Švingalová, Vágnerová).

Matějček (2005, s. 169) spatřuje důležitost nejen ve vstupu vrstevníků do života dítěte, ale také ve vstupu nové autority dospělého, učitelky mateřské školy. Dítě ji přijímá a respektuje. V prostředí mateřské školy (i v prvních letech na ZŠ) má největší výchovný vliv právě osobní příklad učitele. Kromě přijetí a respektování nové autority se také dítě musí vyrovnat s nároky a normami nového prostředí (musí se podřídít řádu MŠ).

Mateřská škola je první institucí, s níž se dítě setkává a jejímž prostřednictvím vstupuje do společnosti. Švingalová (2003, s. 41) proto schledává mateřskou školu stimulující z hlediska školní připravenosti. Vágnerová (2007, s. 98) také definuje předškolní věk jako období získávání potřebných zkušeností usnadňujících nástup do první třídy. Základní škola je pak dalším socializačním činitelem podílejícím se na tvorbě osobnosti člověka.

Školka, stejně jako rodina, dítě vychovává, vzdělává a připravuje jej na důležitou změnu v jeho životě, na vstup do základní školy. To, jestli bude přechod ze školky do školy úspěšný, závisí také na úrovni této přípravy a na spolupráci rodiny a školy při naplňování jejích cílů.

2.2 Rodina a MŠ z hlediska přípravy na povinnou školní docházku

K této kapitole jsem přistupovala z pohledu přípravy na školu v rámci státní opory. Ačkoli je vliv rodiny na formování představ a očekávání dítěte a při přípravě na školu největší, což můžeme vidět nejen v předchozí kapitole věnované socializaci, ale prokázalo se to i ve výzkumu, musí se rodina obejít bez státní opory. To znamená, že výchova a učení probíhá přirozeně, formou nápodoby. Děti se také učí velkou měrou od starších sourozenců, kteří již školu navštěvují a mají s ní zkušenosti. Rodiče se sice mohou při přípravě svých

potomků na školu opřít o publikace, kterých je v dnešní době vydáváno velké množství, ne vždy jsou ale kvalitně zpracované a musíme přihlížet k faktu, že každé dítě je jiné.

Oproti tomu mateřská škola je ovlivněna státem. Má dané cíle výchovně-vzdělávacího působení, a to v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV), podle nějž si vytváří vlastní školní vzdělávací plán. Z toho důvodu se na něj v této kapitole budu odkazovat.

Mateřská škola usiluje o všestranný vývoj dítěte v rámci jeho individuálních možností a potřeb tak, aby si osvojilo základy klíčových kompetencí, tedy dovedností, schopností, vědomostí, postojů a hodnot potřebných pro další vzdělávání a pro život. Přesto je vzdělávání v mateřské škole podle RVP PV (2004) definováno jako doplněk rodinné výchovy, kterou obohacuje.

Vzdělávání předškolních dětí v mateřských školách je plánovité a cílevědomé. RVP PV (2004) stanovuje tři rámcové cíle, jichž by mělo být na konci předškolního věku dosaženo. Jedná se o rozvoj dítěte a jeho učení, o osvojení základních hodnot a tradic naší společnosti a osamostatnění se. Plnění těchto cílů probíhá prostřednictvím hry, tedy nejpřirozenější dětské činnosti.

Pedagog se věnuje cílenému rozvoji dítěte po stránce biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. *„Čím úplnější a dokonalejší bude propojení všech oblastí vzdělávání, a zároveň i podmínek, za kterých probíhá, tím bude vzdělávání přirozenější, účinnější a hodnotnější“* (RVP PV 2004, s. 15). Tyto oblasti jsou zahrnuty a popsány v jednotlivých vzdělávacích oblastech.

Vzdělávací oblast Dítě a jeho tělo se zaměřuje na zvládnutí základních pohybových dovedností, jednoduchých pracovních úkonů a na schopnost správné manipulace s předměty denní potřeby (nástroje, nářadí, náčiní a materiály).

Osvojuje si základní hygienické návyky, učí se samoobsluže a péči o své zdraví a bezpečí. Dítě by se na konci předškolního období mělo dokázat orientovat na svém těle, mělo by jej umět ovládat a pečovat o něj.

Oblast Dítě a jeho psychika je rozdělena na tři okruhy. První okruh se zabývá jazykem a řečí, druhý se věnuje poznávacím procesům a myšlení a třetí se orientuje na sebepojetí, city a vůli. *„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti psychologické je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení“* (RVP PV 2004, s. 18). Dítě by tedy mělo umět používat jazyk jako prostředek komunikace, mělo by se orientovat v předmětech a vztazích mezi nimi, být tvořivé a mít dostatečnou míru sebevědomí, sebedůvěry, seberegulace a vůle.

Cílem oblasti Dítě a ten druhý je rozvoj vztahů dítěte s vrstevníky a dospělými a jejich vzájemné komunikace, což je jedním z předpokladů úspěšné adaptace na školní prostředí. Od předškoláka se očekává schopnost spolupráce, empatie, respektu vůči druhým lidem a dodržování pravidel chování ve vztahu k ostatním (v rodině, v mateřské škole). Dítě by si také mělo osvojit způsoby chování při setkání s cizím člověkem.

Náplní oblasti Dítě a společnost je seznámení dítěte se světem lidí, kultury a umění a uvedení dítěte do pravidel, norem a hodnot naší společnosti. Dítě by mělo přijmout společenské role, které mu náleží, a umět se v nich adekvátně chovat.

Poslední oblast Dítě a svět má za úkol seznámit dítě s prostředím, ve kterém žije, s okolním světem a jevy, které jej obklopují. Předškolák by si měl být vědom významu životního prostředí pro život a o vlivu člověka na jeho kvalitu. Vytváří se základy pro kladný postoj dítěte k životnímu prostředí a péče o něj.

Úkolem pedagogů předškolní výchovy je rozvíjet dítě ve všech výše zmíněných oblastech s přihlédnutím na jejich věkové a individuální zvláštnosti. Dítě se v prostředí mateřské školy setkává s vrstevníky, učí se spolupráci, komunikaci a prosociálnímu chování (empatie, úcta, tolerance atd.), ale také dodržování pravidel soužití v kolektivu. Oproti rodině tedy může účinněji rozvíjet mravní rysy dítěte. Výchova v mateřské škole je cílevědomá, plánovitá a soustavná a využívá vhodných prostředků a metod k všestrannému rozvoji dítěte. Přesto víme, že největší vliv má rodina a její výchova. Proto je velmi důležitá spolupráce rodiny a školky. Spolupráce pomáhá zvyšovat účinnost výchovného úsilí a dochází k harmonickému rozvoji dítěte.

„Přechod do školy musí být založen na spolupráci mezi hlavními zúčastněnými subjekty, aby se u dětí nastupujících do školy zajistilo přetrvání kladných zážitků spojených se školou“ (Mirkhil 2010, s. 80).¹

Aby mohla školka rozvíjet dítě přiměřeně jeho možnostem, je zapotřebí znát vývojové zvláštnosti předškolního věku. Jejich znalost umožňuje pedagogům nejen využívat, ale především také respektovat jednotlivá vývojová specifika při výběru metod a forem ve výchovně-vzdělávacím procesu.

¹ *„Transition to school needs to be based on collaboration between and amongst the key stakeholders to ensure that the experience remains significantly positive for children commencing school“ (Mirkhil 2010, s. 80).*

2.3 Předškolní věk

Předškolní věk jako vývojovou etapu života člověka vymezuje téměř každý odborník z jiného úhlu pohledu.

Matějček (2005, s. 140-148) charakterizuje předškolní věk jako „kouzelný svět dětství“. Považuje toto období za významnou vývojovou etapu plnou fantazie a her, kdy dítě začíná přejímat kulturní zvyky a nároky společnosti, ve které žije.

Šimíčková-Čížková (2010, s. 75) ohraničuje předškolní věk novým sociálním zařazením dítěte. Na začátku je to vstup do mateřské školy mezi třetím a čtvrtým rokem a na konci nástup do základní školy kolem šestého roku věku dítěte.

Švingalová toto období vymezuje věkem dítěte od tří do šesti, respektive sedmi let, kdy dítě nastupuje do základní školy. *„Na konci tohoto období se stává dítě relativně samostatné, ukázněné, sociálně a emočně přiměřeně vyspělé a zralé s rozvinutými poznávacími procesy, řečí a motorikou. Je schopné vynaložit určitou námahu k započetí i méně příjemné činnosti a k jejímu zakončení.“* (Švingalová, 2003, s. 42.)

Nejbližší je mi charakteristika Vágnerové. *„Toto období je třeba chápat jako fázi přípravy na život ve společnosti“* (Vágnerová 2007, s. 78.). Označuje ho za období iniciativy, kdy má dítě potřebu něco dokázat a potvrdit tak své kvality.

Předškolní věk je tedy ohraničen počátky sebeuvědomování kolem třetího roku věku dítěte a končí vstupem do školy. Dochází k výrazným kvantitativním a kvalitativním změnám ve všech složkách osobnosti.

2.3.1 Tělesný vývoj

V předškolním věku se výrazně mění tělesná konstituce dítěte. Dítě ztrácí svoji buclatost a začíná být vytáhlé, což souvisí s rychlým růstem kostí, a také rychle přibývá na váze díky nárůstu svalové hmoty. Na konci předškolního období se výška pohybuje mezi 105-117 centimetry a váha mezi 19-22 kilogramy. Toto období je také charakteristické výměnou zubů (Allen, Marotz, Matějček, Pokorná).

V rámci tělesného vývoje odborníci uvádějí také motorický vývoj. Paní docentka Šimíčková-Čížková jej charakterizovala následovně: „*Vcelku bychom mohli motorický vývoj v předškolním věku označit jako neustálé zdokonalování a zlepšování pohybové koordinace a elegance*“ (Šimíčková-Čížková aj. 2010, s. 75.). Dochází tedy ke zlepšování dovedností hrubé i jemné motoriky, pohyby se zpřesňují, začíná se automatizovat chůze, běh, skákání a chůze do schodů, ale také činnosti vyžadující složitější pohybovou koordinaci a rovnováhu, například jízda na kole, plavání nebo lyžování.

V oblasti jemné motoriky dítě zvládá manipulaci s tužkou a dalšími kreslicími prostředky, s nůžkami a přístrojem, dokáže si zavázat tkaničky, skládat z papíru atd. (Matějček, Pokorná, Šimíčková-Čížková aj.)

Okolo čtvrtého roku se také začíná vyhraňovat laterálita, neboli dominance ruky (Bednářová, Šmardová, Allen, Marotz, Šimíčková-Čížková aj.).

2.3.2 Psychický vývoj

V předškolním období se intenzivně vyvíjejí všechny poznávací procesy. K výraznému rozvoji dochází v oblasti myšlení. Dítě postupně přechází z předpojmového k názornému myšlení. To je vázáno na konkrétní činnost a je

velice subjektivní a egocentrické. To znamená, že předškolní dítě ještě nedokáže posoudit situaci z více hledisek, nepřipouští žádná jiná stanoviska než svoje (Švingalová, Šimíčková-Čížková aj., Vágnerová). To můžeme vidět i v praktické části, například při kresbě školní třídy, kde většina dětí zobrazí vedle paní učitelky pouze sebe a své školní pomůcky.

Vágnerová (2007, s. 78-80) uvádí další charakteristiky myšlení dětí v předškolním věku. Jedná se o magičnost (při interpretaci dění v reálném světě si napomáhá fantazií), antropomorfismus (polidštění neživých objektů), absolutismus (každé poznání je konečné a má jednoznačnou platnost), fenomenismus (poznávaný svět závisí na aktuálním vnímání) a presentismus (vázanost myšlení na přítomnost).

Mezi čtvrtým a šestým rokem dochází k rozvoji pojmového myšlení. Zprvu dítě tvoří unáhlené závěry a dochází k předčasnému zevšeobecnování na základě zkušenosti. Dospívá tak postupně k všeobecným rodovým pojmům (Šimíčková-Čížková, aj. 2010, s. 77).

Ke konci předškolního období dítě opouští předoperační stadium, kdy se soustředilo pouze na jeden aspekt situace pro něj vnímaný jako jediný podstatný, a je již schopno postihnout vzájemné souvislosti a vztahy mezi jevy. Objevuje se analyticko-syntetické myšlení, srovnávání a třídění (Vágnerová, Šimíčková-Čížková aj., Matějček).

S rozvojem myšlení souvisí také rozvoj řeči. Po třetím roce dochází k rychlému nárůstu slovní zásoby. Dítě se vyjadřuje v jednoduchých větách nebo krátkých souvětích. Nachází se v druhém období otázek, kdy se snaží postihnout příčiny jevů (Švingalová, Matějček).

Šimíčková-Čížková (2010, s. 78) zde zmiňuje dvě disproporce ve vývoji myšlení a řeči. První z nich je zaostávání řeči za myšlením, kdy je myšlení na vyšší úrovni než řeč. K tomu dochází na začátku předškolního věku, kdy dítě

vykoná určitou činnost, ale ještě ji nedokáže pojmenovat. V druhé disproporcii předbíhá řeč myšlení. To se projevuje v druhé polovině předškolního věku, kdy si dítě samo vymýšlí slova pro pojmenování neznámých věcí a situací.

Řeč se postupně stává prostředkem komunikace a utváření vztahů a také nástrojem myšlení. Zlepšuje se mluvnická struktura řeči, souvislost a plynulost mluvního projevu. Šestileté dítě již mluví v rozvitých větách a souvětích, používá všechny slovní druhy a mluví gramaticky správně (Bednářová, Šmardová, Švingalová).

Z hlediska rozsahu slovní zásoby se autoři odborných publikací rozcházejí. Šimíčková-Čížková (2010, s. 78) uvádí rozsah slovní zásoby v šesti letech kolem tří až šesti tisíc slov. Oproti tomu Allen a Marotz (2000, s. 119, 132) se dostávají až ke čtrnácti tisícům slov.

Jak popisují Bednářová a Šmardová (2007, s. 28), řeč nesouvisí jen s myšlením, ale také s motorikou (řeč se rozvíjí při manipulaci s věcmi), se sociálním prostředím (dítě napodobuje mluvní vzory ve svém okolí) a s vnímáním (zrakové vnímání umožňuje odezírání a sluchové napomáhá při napodobě řeči).

Vnímání v předškolním věku je stejně jako myšlení nejprve egocentrické a subjektivní, je ovlivněno vlastními zkušenostmi dítěte a je spojené s činností. Na začátku tohoto období dítě rozezná a pojmenuje základní barvy (červená, žlutá, zelená a modrá). Teprve na konci předškolního věku dokáže rozlišit doplňkové barvy (ružová, fialová a oranžová) a jednotlivé odstíny. Po pátém roce dochází k zrakové analýze a syntéze, vnímání se zaměřuje nejen na celek, ale také na jeho části, detaily (Matějček, Bednářová, Šmardová, Šimíčková-Čížková aj.).

Vývoj sluchového vnímání je úzce propojen s vývojem řeči. Je důležité naslouchání pohádkám a příběhům a povídání si nad knížkami, rytizování slov, říkadel a básniček a zpívání. Řada rodičů dětem čte, což se potvrdilo i ve výzkumu. Zmíněné aktivity napomáhají při analýze a syntéze slov. Tyto

operace jsou pro dítě obtížné. Zpočátku rozlišuje jednotlivá slova ve větě, postupně poznává hlásku na začátku a na konci slova a v šesti letech je již schopné rozlišit tvrdé a měkké souhlásky, zvládá vnímání délky samohlásek a dokáže rozložit krátká slova na hlásky (Švingalová, Matějček).

Prostorové vnímání v předškolním věku je dost nepřesné. Vyskytují se problémy s odhadem vzdálenosti předmětů v prostoru a jejich velikosti. Předměty, které jsou vpředu, považuje za větší oproti skutečnosti, naopak vzdálené předměty vnímá jako menší. V plošném zobrazení těžko postihuje třetí rozměr, tedy hloubky. To je dobře viditelné v kresbách zkoumaných dětí. Naopak dokáže rozlišit pojmy nahoře a dole, postupně se přidávají i pojmy vpředu a vzadu. K rozlišení pravé a levé strany dospívá až později (Švingalová, Bednářová, Šmardová).

Obtíže se objevují i ve vnímání času, jež souvisí s úrovní abstraktního myšlení. „*Při vnímání časového sledu jde o vnímání následnosti jevů, při vnímání plynutí času jde o rozlišování minulosti, přítomnosti a budoucnosti.*“ (Švingalová 2003, s. 40.) Tyto obtíže se potvrdily i ve výzkumu. Děti sice dokázaly popsat jednotlivé části školního dne, činily tak ovšem bez jakékoli chronologie.

Předškolní dítě žije přítomností a čas vnímá prostřednictvím opakujících se událostí. Časové vnímání je velmi zkreslené a subjektivní, je závislé na aktuální situaci a prožívání dítěte (Bednářová, Šmardová 2007, s. 25). Dle Allen a Marotz (2000, s. 131) začíná ke konci šestého roku orientace v jednoduchých pojmech souvisejících s časem (včera, dnes, zítra).

Změnami prochází také pozornost. Zatímco na začátku období je neúmyslná a značně nestálá, postupně se prodlužuje délka soustředění a vytváří se počátek úmyslné pozornosti.

„Stálost a úmyslnost pozornosti nezávisí pouze na věku, ale též na temperamentových zvláštěnostech a na druhu činnosti, kterou dítě vykonává.“
(Šimíčková-Čížková, aj. 2010, s. 76.)

Předškolní období se vyznačuje přechodem od mimovolné paměti k úmyslné. V této etapě hovoříme o konkrétní, krátkodobé a mechanické paměti. Konkrétnost paměti souvisí se smyslovým vnímáním. Krátkodobá paměť pomalu přechází v dlouhodobou, což je důležitým předpokladem učení dítěte. Zapamatování se pojí s vnějšími znaky vnímaného objektu nebo skutečnosti. Začíná se také rozvíjet slovně logická paměť, která postihuje vnitřní vztahy a souvislosti (Šimíčková-Čížková aj., Vágnerová).

Fantazie a představivost se u dětí předškolního věku uplatňuje při všech činnostech, ve hře, kresbě i ve vyprávění, roste záliba v pohádkách a příbězích. Vyznačuje se živostí, tvořivostí, citovostí a konkrétností. Konkrétností myslíme vázanost na zkušenosti dítěte, z nichž při tvorbě představ vychází. Při fantazijních představách však neplatí zákony logiky (Matějček, Šimíčková-Čížková aj.).

Pomocí fantazie se dítě snaží porozumět světu. Jeho představy jsou živé a natolik opravdové, že je často nedokáže odlišit od vjemů a považuje je za skutečnost. Proto často dochází k tzv. konfabulaci neboli nepravému lhaní. Na rozdíl od pravé lži se nejedná o úmyslnou lež za účelem někoho oklamat, ale o kombinaci vzpomínek dítěte a jeho fantazijních představ, o jejichž pravdivosti je přesvědčeno (Vágnerová, Švingalová, Šimíčková-Čížková aj.).

2.3.3 Citový vývoj

City dítěte jsou úzce spjaté s potřebami a jejich uspokojováním. Jsou motivačním činitelem každé činnosti a tato činnost je naopak zdrojem citových zážitků.

Rozvoj citů je podmíněn větší zralostí CNS a narůstajícími zkušenostmi dětí, diferencovanějšími kontakty s okolím a také vyšší úrovní potřeb a možností jejich uspokojování.

„Předškolní dítě, které chápe dimenzi nejbližší budoucnosti, dovede prožívat uspokojení v rámci jejího očekávání, dokáže se na něco těšit. Anticipace mívá pochopitelně i svou negativní stránku, dítě se může budoucího dění obávat“ (Vágnerová 2007, s. 90).

Emoční prožívání je oproti batolecímu věku stabilnější a vyrovnanější, přesto se vyznačuje spontánností a intenzivností citových reakcí, labilitou (rychlý vznik a zánik emoce) a vázaností na aktuální situaci. Ke konci předškolního období se objevuje výrazné úsilí v ovládání citových reakcí, tato autoregulace se ale teprve rozvíjí. Zde vidíme souvislost se sebeuvědomováním a s volnými vlastnostmi. Rozvíjí se schopnost orientace v citech jiných, což umožňuje empatii (vcítění se do pocitů jiných). Přesto se stále projevuje velká míra egocentrismu (Matějček, Vágnerová).

Předškolní věk je také charakteristický změnou skladby citů (zastoupení jednotlivých citových kvalit v chování dítěte), snížením projevů zlosti, vzteku a dalších negativních emočních reakcí. Ubývá strach a mění se předmět strachu. Jak uvádí Šimíčková-Čížková (2010, s. 78), kolem čtvrtého roku převládá strach z neznámého prostředí a cizích lidí, zatímco starší předškolák začíná mít obavy z neskutečných fantaskních bytostí (vázáno na rozvoj představivosti a fantazie), z nemoci a ze smrti.

V předškolním období dochází k rozvoji vyšších citů, jak je charakterizovala Šimíčková-Čížková (2010, s. 78, 79): intelektuálních, etických, estetických a sociálních. Intelektuální city souvisí s radostí z poznávání a s potřebou seberealizace učení, což má význam pro přípravu na školu. Etické city se utvářejí v konkrétní činnosti a jsou výsledkem požadavků kladených na dítě. To se učí posuzovat chování lidí, rozlišovat dobro a zlo a uvědomuje si, co

je správné a co není. Děti z výzkumného vzorku si jsou vědomy toho, jaké chování se od nich očekává a jaké sankce následují za nevhodným způsobem chování. Estetické city se rozvíjejí při vnímání hudby, poslechu pohádek, při hře a při výtvarných činnostech, jež zprostředkovávají zážitky krásy. Umožňují hodnotící postoje k věcem a jevům. Sociální city sledujeme ve dvou rovinách – ve vztahu k dospělým a ve vztahu k vrstevníkům. Zpočátku převažují vztahy s dospělými, ve kterých dítě cítí jistotu. Proto také děti při kresbě školní třídy vždy zobrazily postavu pedagoga. Vztahy k vrstevníkům se proměňují od původního egocentrismu (soustředění se na sebe) přes potřebu sociálních kontaktů (dítě hledá partnera pro hru) až po počátky přátelství, které se stává motivací chování dítěte. Vyšší city jsou výsledkem sociálního učení a na jejich rozvoj má vliv především vzor dospělého.

2.3.4 Hra a kresba

Hra

Hra je nejpřirozenější a nejdůležitější dětskou činností. Je nejen motivačním, ale také socializačním činitelem.

„Hra je rovněž neverbální symbolickou funkcí. Je dalším způsobem vyjádření vlastní interpretace reality, postoje ke světu i k sobě samému“ (Vágnerová 2007, s. 85).

Jak uvádí i Matějček (2005, s. 154), předškolní dítě už nejen opakuje zážitky z běžného každodenního života, jako tomu bylo v batolecím věku, ale už je rozvíjí pomocí své fantazie, přimýšlí si další motivy.

Pomocí fantazie vše ožívá, dítě si na jejím základě vytváří prostředí i nástroje a pomůcky pro hru. Vše je jenom „jako“, proto dítě může prostřednictvím hry realizovat svá přání a své touhy, může si realitu přizpůsobit svým potřebám a prožít tak různé role, které nemá možnost prožít ve skutečnosti (Matějček, Vágnerová).

Hry v předškolním období jsou rozmanité, děti si hrají prakticky na cokoli. Podle Šimíčkové-Čížkové (2010, s. 79, 80) se objevují především hry námětové, konstrukční a pohybové. Námětová hra se vyznačuje reálnou nápodobou skutečnosti a světa dospělých. Toho jsem také využila při skupinové diskusi s dětmi, kdy jsem jim představila kravičku Alenku, která půjde do školy stejně jako ony samy. Cílem konstrukčních her je tvorba něčeho nového, u dítěte se rozvíjí tvořivost, myšlení, prostorová představivost a pohybové schopnosti. Pohybové hry slouží také k rozvoji motoriky a prostorové orientace, rozvíjí se tělesná zdatnost.

Objevují se rozdíly mezi hrou chlapců a dívek, ať už se to týká námětu hry, výběru hraček nebo volby partnera pro hru (Matějček, Šimíčková-Čížková aj.).

Každou hru dítě velmi prožívá, přináší mu radost, uspokojení, uvolnění a seberealizaci.

Kresba

Kresba je stejně jako hra základní a nejdůležitější aktivitou dítěte. Umožňuje neverbální vyjádření pocitů, přání, představ a reality takové, jak ji samo dítě vnímá. V předškolním věku sledujeme v kresbě výrazný pokrok. Zatímco v předchozím období batolete šlo o pouhé čmárání a radost z pohybů ruky při kresbě, v předškolním období se již kresba začíná specifikovat (Švingalová, Vágnerová).

Většina odborníků se zabývá především vývojem kresby lidské postavy. Švingalová (2003, s. 38) zmiňuje také pokroky ve spontánní kresbě dítěte. Zatímco kolem třetího roku dítě nejprve nakreslí obraz a až zpětně jej pojmenuje, ve čtvrtém roce již začíná kreslit s jistým záměrem, který není vždy totožný s výsledkem. Dítě záměr své kresby v průběhu samotného procesu změní. Až v pátém roce se jak záměr, tak výsledek kresby shodují.

Kresba lidské postavy se objevuje kolem třetího roku a prochází třemi stádii. Prvním z nich je stádium hlavonožců ve třech letech věku dítěte. Postava se vyznačuje velkou hlavou s očima, která zastupuje zároveň i trup, a nohama. Mezi čtvrtým a pátým rokem se stává postava detailnější, má již všechny hlavní části – obličej s očima, nosem a pusou, vlasy, tělo, nohy a ruce s prsty (nejprve se objevují v libovolném počtu a nejsou umístěny na dlani). Později přibývá detailů a děti také postavu oblékají. V této době nastupuje období tzv. intelektuálního realismu. „*Deti kreslia schémy reality okolo seba, pričom zanedbávajú tie časti, ktoré pre ne nie sú dôležité*“ (Kolláriková, Pupala eds. 2010, s. 434).

Znakem intelektuálního realismu je nerespektování reality. „*Děti kreslí to, co vědí – a ne to, co vidí*“ (Matějček, Pokorná 1998, s. 12). Objevuje se tedy průhlednost, nejen u postav (průhledné oblečení, miminko v břiše těhotné ženy), ale také u objektů (domeček bez čelní zdi). Ve výzkumu se tento znak potvrdil. Děti věděly, že ve škole budou sedět v lavicích, před nimiž bude školní tabule. To také ve svých obrázcích třídy znázornily.

Ke konci předškolního období přibývají v kresbě detaily a doplňky, postavy a objekty se stále více podobají realitě.

Matějček (2005, s. 148) zmiňuje diferenciaci mezi kresbou postavy u dívek a u chlapců. Dívky zdůrazňují oči, vlasy a zaměřují se na oblečení, které zdobí. Ruce a nohy jsou velmi malé. Chlapci se obličejem ani oblečením příliš nezatežují a končetiny naopak zvýrazňují přehnaně protáhlé a mohutné.

S výše uvedenými zvláštnostmi v jednotlivých oblastech osobnosti dítěte předškolního věku souvisí školní zralost a její posuzování. Správné posouzení školní zralosti ovlivní celý budoucí život dítěte, jeho školní úspěšnost i vztah k procesu vzdělávání jako takovému.

2.4 Školní zralost

Vstup dítěte do školy je významnou událostí. Dítě získává nové sociální role – roli žáka a spolužáka. Změní se zásadně způsob života nejen dítěte, ale i celé jeho rodiny. Školák přechází z období her k učení a k práci, která je kontrolována a hodnocena. Také si bude muset zvyknout na nový režim dne a vyrovnávat se s novými nároky, které jsou na něj kladeny jak ve škole, tak v domácím prostředí. Na to, jak se s novými požadavky dítě vyrovná má vliv také školní zralost.

Otázku školní zralosti řešil již J. A. Komenský v 17. století (Matějček, Vágnerová). V dnešní době je stále více diskutována a klade se na ni větší důraz. V souvislosti se školní zralostí se také objevuje termín školní připravenost, která má vztah nejen k biologickému a psychickému vývoji dítěte jako školní zralost, ale také k vnějším společenským činitelům (Pedagogický slovník, Vágnerová, Kolláriková eds.). Postupně dochází k jejich prolínání a většina autorů již používá pouze jeden z uvedených termínů pro označení celkové vyspělosti dítěte. Pro přehlednost práce budu následně používat pouze pojem školní zralost.

Pedagogický slovník (2003, s. 243) vymezuje školní zralost z pedagogicko-psychologického a z právního hlediska. Jedná se o takovou úroveň vyspělosti organismu, která mu umožňuje adaptovat se na prostředí školy. V české legislativě je pak školní zralost podmínkou zahájení povinné školní docházky.

Švingalová (2003, s. 42, 43) definuje školní zralost jako jeden z nejdůležitějších předpokladů úspěšnosti ve škole. Změny ve vývoji podmiňuje zrání CNS a učení (vliv vnějšího prostředí).

„Můžeme obecně školní zralost vymezit jako dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu; nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí.“ (Bednářová, Šmardová 2010, s. 2.) Dítě tedy musí být připraveno zvládat nároky, které pro něj z nástupu do školy vyplývají.

Školní zralost je posuzována z hlediska zdravotního, psychologického a pedagogického. Zaměřuje se na tělesnou, kognitivní, emoční a sociální zralost. Švingalová (2010, s. 45) zmiňuje také motivační zralost a Kolláriková s Pupalou (2010, s. 221) zralost pracovní.

2.4.1 Tělesná zralost

Oblast tělesné školní zralosti posuzuje pediatr. Spadá sem vývoj kostry a svalstva a úroveň zrání organismu. Fyzický vývoj musí být na takové úrovni, aby veškerá zátěž spojená s plněním školních povinností nezpůsobila dítěti újmu na zdraví.

Kropáčková (2004) považuje za optimální tělesnou hmotnost pro vstup do školy přibližně dvacet kilogramů a výšku pohybující se kolem sto dvaceti centimetrů. Jsou-li děti drobné, mohou se potýkat se zvýšenou unavitelností, nižší odolností vůči zátěži a s nevýhodami v kolektivu optimálně vyspělých spolužáků.

Zároveň se také posuzuje, zda již došlo k vývojové proměně proporcionality těla. K tomu slouží tzv. Filipínská míra, kdy si dítě sáhne pravou rukou přes temeno hlavy na levé ucho a naopak (Verecká, Švingalová).

Tyto údaje ovšem nejsou považovány za určující při posouzení školní zralosti. Významnější roli hraje úroveň motorického vývoje a zrakově pohybové koordinace (důležité pro psaní, kreslení, rozvoj pohybových dovedností v tělesné výchově atd.), jež je spojena také s lateralitou ruky, tedy preferencí levé či pravé ruky při psaní a dalších manuálních činnostech.

Za důležité je považováno také posouzení zdravotního stavu dítěte. Bednářová a Šmardová (2010, s. 3) upozorňují na potíže plynoucí z časté nemocnosti, spočívající ve ztížené adaptaci na prostředí a v horších podmínkách při navazování kontaktů se spolužáky.

2.4.2 Kognitivní zralost

Dítě má být na takové úrovni vývoje rozumových schopností, aby mohlo úspěšně plnit úkoly a cíle vyučování. Šimíčková-Čížková (2010, s. 100) vidí souvislost mezi rozumovou zralostí a vlivem vrozených dispozic, dosavadním průběhem vývoje a výchovou jak v rodině, tak v prostředí mateřské školy.

U dítěte na konci předškolního období dochází k největším změnám v oblasti myšlení. Školsky zralé dítě přechází k pojmovému myšlení a ke konkrétním logickým operacím. Dítě již má představu o čísle jako o pojmu. Bednářová a Šmardová (2010) uvádějí v předškolním věku chápání množství do šesti, Verecká (2002) až do deseti. Přesto je stále spojeno s názorností. Číselnou řadu pak některé děti dokáží vyjmenovat až do sta. Chápou pojmy první, poslední, větší, menší atd.

Zralost sluchového a zrakového vnímání je pro vstup do školy velmi důležitá. Posuzujeme přechod od globálního vnímání k analytickému, které je potřebné pro výuku trivia. Dítě má rozvinuté systematické vnímání, dokáže se orientovat zleva doprava při vyplňování pracovních listů, prohlížení knihy atd. To je důležité pro budoucí výuku čtení a psaní. Vnímání prostoru a času je důležité pro adaptaci na nové prostředí a režim školy a také na proces vyučování. Dítě se orientuje v časových a prostorových pojmech (dnes, zítra, nahoře, dole, první, poslední atd.) a také správně užívá předložek.

Pokrok je znát také ve vývoji paměti a pozornosti. Zvyšuje se kapacita paměti a její trvalost, přechází z neúmyslné na záměrnou. Pomocí vůle dítě dokáže soustředit pozornost na danou činnost po určitou dobu. Odborníci (Matějček, Šimíčková-Čížková aj., Budíková aj.) se shodují na časovém úseku kolem deseti minut.

Z myšlení mizí egocentrismus, a to jak v poznávání, tak i v sociální oblasti. Dítě již odlišuje realitu od fantazie (Šimíčková-Čížková, Kolláriková, Pupala eds.).

Na optimální úrovni by také měl být vývoj řeči. Dítě je schopno vyjádřit děj, mluví gramaticky správně a srozumitelně vyslovuje. Přesto se ale vyskytují u třetiny prvňáčků vady řeči, jak na to upozorňuje ve své publikaci Šimíčková-Čížková (2010). Přitom jsou ve škole na řeč kladeny velké nároky, protože souvisí s celým procesem výchovy a vzdělávání. Je důležité, aby dítě nejen rozumělo učiteli, jeho výkladu a požadavkům, ale aby je dokázalo přiměřeně interpretovat a vyjádřit své myšlenky (Vágnerová, Bednářová, Šmardová).

2.4.3 Emoční a sociální zralost

Školsky zralé dítě je emočně stabilní, mizí impulsivnost, náladovost a egocentrismus. Dítě dokáže dostatečně regulovat své emoce, nechybí schopnost sebeovládání a odolnost vůči zátěži. Dítě už je emocionálně méně závislé na rodině. Dokáže se od ní na určitý čas odpoutat a být ve společnosti vrstevníků a učitele, se kterými je schopno navazovat vztahy, adekvátně komunikovat, podřídit se autoritě učitele a spolupracovat se spolužáky.

„To, jak dítě ob stojí mimo svoji rodinu, bez podpory (ochrany) maminky nebo tatínka, záleží na tom, do jaké míry je vyzrálá jeho autonomie (samostatnost), jak má rozvinutou sebedůvěru (důvěru v to, co umí, zná, ve své schopnosti, jak důvěřuje světu)“ (Bednářová, Šmardová 2010, s. 6). Na tom se podílí především rodina a její citové zázemí (přijetí dítěte, láska, uspokojování potřeb atd.).

V rámci emocionální a sociální zralosti zmiňují Kolláriková a Pupala (2010) a Švingalová (2010) pracovní motivační zralost. Dítě by mělo dokázat rozdělit čas na hru a učení a pochopit význam a důležitost učení se, mít smysl pro povinnost. Mělo by být schopno přijmout úkol, zodpovědně a cílevědomě na něm pracovat, ale také jej dokončit. U školáka se očekává i jistá samostatnost při plnění povinností spojených se školní docházkou. To souvisí nejen se zralostí CNS, ale také se zralostí osobnosti a s výchovou (Bednářová, Šmardová 2010, s. 6).

Výchova, a tedy především rodina, má vliv také na motivaci dítěte ke školní práci a na jeho postoj ke škole. *„Aby dítě dokázalo při výuce plně využívat svoje mentální předpoklady, dílčí schopnosti a dovednosti, potřebuje mít zájem o učení, chuť poznávat“* (Bednářová, Šmardová 2010, s. 6). Rodiče jsou si toho vědomi. *„Už se zajímá o písmenka, počítat že už chce.“ „Vidíme, že ta zvědavost už přišla“* (viz promluvy rodičů v praktické části). Prostřednictvím

rodiny se dítě učí chápat význam školního vzdělávání a jeho potřebnost. Rodina by měla posilovat kladné představy o škole, dítě by se nemělo vstupu do školy obávat.

Než je dítě přijato do základní školy, je vhodné posoudit úroveň školní zralosti ve výše uvedených oblastech. Posuzuje ji obvodní nebo dětský lékař a především psycholog nebo speciální pedagog v pedagogicko-psychologické poradně. U dětí se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním se provádí ve speciálně-pedagogickém centru.

Prvním odborným vyšetřením je tzv. „pětiletá prohlídka“, kterou absolvuje dítě u pediatra. Tato hodnocení mohou být často prvotním podnětem k odkladu školní docházky a pediatr také může navrhnout posouzení školní zralosti v pedagogicko-psychologické poradně.

Pro posouzení zralosti je významný také názor pedagoga z mateřské školy, kterou budoucí žák navštěvuje. Je s dětmi v každodenním kontaktu, pozoruje je při každodenních činnostech a může porovnávat jejich vývoj s ostatními vrstevníky. Kromě pozorování má k dispozici další diagnostické metody, například rozhovor, rozbor dětské kresby, hry a dalších činností. Na základě těchto metod je schopen alespoň orientačně určit jejich vývojovou úroveň nebo nedostatky v některých oblastech a upozornit na ně rodiče (Švingalová, Šimíčková-Čížková aj., Kropáčková).

Další vyšetření školní zralosti provádí pedagogové a psychologové z pedagogicko-psychologické poradny. Tato vyšetření se obvykle provádějí v první třetině kalendářního roku. Ke zjištění vývojové zralosti pro nástup do základní školy slouží velké množství testů, složených ze standardizovaných, statisticky ověřených úkolů.

K nejpoužívanějším testům školní zralosti u nás patří Jiráskův test školní zralosti (modifikace Kernova testu). Skládá se ze tří úkolů – kresba mužské postavy, napodobení psané věty a obkreslení skupiny teček. Posuzuje se především schopnost analýzy a syntézy, volního úsilí, vizuo-motorické koordinace a představivosti (Švingalová, Matějček, Šimíčková-Čížková aj.).

Vyhodnocení testu probíhá na pětibodové stupnici, kdy za nejlepší výkon je počítán jeden bod a za výkon nejhorší bodů pět. Pro jednotlivé úlohy jsou přesně stanovená kritéria hodnocení, od nichž se odvíjí počet bodů. Výsledný počet bodů je dán součtem bodů z jednotlivých úkolů. Toto číslo nám ukazuje dosaženou úroveň školní zralosti. Děti s nejvyšším součtem bodů jsou nejméně zralé pro nástup do školy.

Dalším z nejužívanějších testů je Jiráskův test verbálního myšlení. Budoucímu školákovi jsou kladeny pevně dané otázky, na které má odpovědět. Tyto odpovědi jsou bodově hodnoceny, a to v záporných, nulových nebo kladných hodnotách. Výsledek Jiráskova testu verbálního myšlení je stejně jako u Jiráskova testu školní zralosti dán součtem všech bodů. Záporné hodnoty zde značí nezralost nebo vývojový podprůměr.

Při realizaci testů se nedoporučuje přítomnost rodiče, jež by mohla ovlivnit objektivitu výsledků. Přesto je běžnou praxí, že rodiče si obsah zmíněných testů zjistí předem a s dítětem je procvičují, což také ve značné míře ovlivní objektivitu zjištěných výsledků. Proto je vhodné brát tyto jednotlivé výsledky pouze jako orientační.

Jsou-li zjištěny nedostatky nebo nerovnoměrný vývoj v některé oblasti školní zralosti (po fyzické nebo psychické stránce), provádějí se podrobnější odborná vyšetření a rozhoduje se o odkladu povinné školní docházky.

2.4.4 Odklad školní docházky

Odklad povinné školní docházky je důležité zvážit velice pečlivě, protože výrazně ovlivňuje další vývoj osobnosti dítěte. Má smysl tehdy, je-li zde možnost zlepšení v oblasti, ve které byly zjištěny nedostatky. O odložení povinné školní docházky může požádat lékař, pedagog z mateřské školy, pracovník pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra, rodič nebo zákonný zástupce dítěte. Odborný posudek pro odklad školní docházky vydává pedagogicko-psychologická poradna. Finální zodpovědnost však spočívá na rodiči, popřípadě na zákonném zástupci dítěte, který musí s odkladem souhlasit.

Na základě školského zákona č. 561/2004 Sb. lze školní docházku odložit o jeden rok. O odkladu rozhoduje ředitel školy, kam má dítě nastoupit, a to na základě písemné žádosti rodičů doložené alespoň jedním odborným posudkem. Po schválení odkladu školní docházky by následující rok rozhodně neměl být rokem stagnace, kdy je dítě ponecháno samo sobě, ale měl by být zaměřen na rozvoj schopností a dovedností důležitých pro vstup do školy. Rodiče by měli spolupracovat s pedagogicko-psychologickou poradnou nebo se speciálně-pedagogickým centrem a snažit se odstranit nebo zmírnit obtíže v daných oblastech (Žáčková, Jucovičová, Švingalová).

Kolláriková a Pupala (2010) zmiňují tři způsoby intervence – práce s dítětem dle individuálního vzdělávacího plánu v rámci mateřské školy, zařazení do speciální mateřské školy nebo přeřazení dítěte do přípravy v rámci základní školy. Bohužel se s těmito přípravnými třídami na našem území příliš nesetkáváme.

Nastoupí-li dítě do základní školy nezralé, je vystaveno školnímu neúspěchu a z něj plynoucímu stresu. Nezvládá plnit požadavky a nároky spojené s rolí žáka, rychle se unaví, je nesoustředěné, neklidné a nesamostatné, projevují

se u něj neurózy a zvýšená emocionální labilita (přecitlivělost, plačtivost nebo i agrese). Dítě ztrácí pocit sebedůvěry a sebevědomí, cítí se méněcenné a neschopné. Švingalová (2003, s. 58) upozorňuje naopak na nevhodnost odkladu povinné školní docházky v případě, není-li při něm upřednostňován prospěch dítěte.

Jestliže se v prvním pololetí první třídy u žáka projeví nedostatečná vyspělost podmiňující školní docházku, lze požádat o dodatečný odklad. Žák přeruší školní docházku a vrátí se zpět do mateřské školy. Tento postup ale odborníci nedoporučují, protože může dítěti způsobit vážné trauma. Žák chápe návrat do školky jako svůj společenský neúspěch, osobní neschopnost. To může mít vážný dopad na jeho sebevědomí, školní úspěšnost a budoucnost vůbec (Verecká, Kropáčková).

Na zralost a připravenost dítěte pro vstup do školy má vliv mnoho faktorů. Nejen biologické zrání a dosavadní vývoj jednotlivých složek osobnosti dítěte, ale také působení rodiny a prostředí mateřské školy.

2.5 Shrnutí teoretické části

Vstup do základní školy znamená pro dítě velké změny, které souvisejí s novou sociální rolí, rolí školáka. Ta vyžaduje určité způsoby chování a také s sebou přináší nové povinnosti, které musí školák plnit. Ty již nejsou založeny na možnosti volby, jako tomu bylo ve školce, ale vyžadují od dítěte zapojení vůle.

Na tom, aby dítě zvládalo požadavky kladené na školáka a aby se dobře adaptovalo na prostředí školy, má vliv úroveň tělesného a psychického vývoje dítěte a příprava na vstup do školy probíhající jak v rodině, tak v mateřské škole.

Z hlediska tělesného vývoje dochází ke zpřesňování hrubé a jemné motoriky a k pohybové konformitě. V rámci psychického vývoje se zdokonalují všechny poznávací procesy. Myšlení přechází od symbolického k názornému, postupně mizí prezentismus a egocentrismus, myšlení začíná být objektivnější.

Nástrojem myšlení je řeč, která se stává hlavním komunikačním prostředkem. S vývojem řeči úzce souvisí také vnímání, jež je systematictější a organizovanější. Užívá metody analýzy a syntézy a dítě tak má ucelenější představy. Dochází k rozvoji vyšších citů, především pak intelektuálních. Ty mají význam pro přípravu na školu.

Důležitou roli v přípravě na vstup do školy hraje nejen rodina jako základní sociální skupina, ale také mateřská škola. Ta vytváří podnětné prostředí, ve kterém děti navazují vztahy s vrstevníky a učí se prosociálnímu chování, komunikaci a spolupráci. Hlavním úkolem pedagogů mateřských škol je rozvíjet dítě po stránce tělesné, psychické, citové, sociální a morální. Učitelé předávají dětem znalosti, dovednosti a zkušenosti prostřednictvím nejpřirozenější dětské činnosti – hry.

Další důležitou aktivitou je výtvarná činnost, prostřednictvím níž dítě dokáže vyjádřit pocity, představy, přání a jevy, které by nedovedlo popsat slovy. Dítě kreslí to, co opravdu zná.

Kresba je také součástí testů školní zralosti. Školní zralost je posuzována screeningovými metodami a testy zaměřujícími se na oblast fyzickou, rozumovou, citovou a sociální. V souvislosti s touto kapitolou zmiňuji roli pedagogicko-psychologických poraden.

Teoretická část pojednávala o tom, co se od dítěte před nástupem povinné školní docházky očekává a jak je na tento krok připravováno v rámci rodiny a mateřské školy.

3 Empirická část

3.1 Cíl výzkumu

Cílem mého výzkumu bylo odpovědět na následující otázku:

- **Jaká je představa předškolních dětí o tom, co je čeká ve škole.**

Pro získání odpovědi na výzkumnou otázku jsem oslovila tři skupiny respondentů a využila tři výzkumné metody, čímž jsem se pokusila o dosažení triangulace.

„Pod pojmem triangulace se rozumí kombinace různých metod, různých výzkumníků, různých zkoumaných skupin nebo osob, různých lokálních a časových okolností a teoretických perspektiv, jež se uplatňují při zkoumání určitého jevu“ (Hendl 2005, s. 149).

Pojem představa pro účely svého výzkumu definuji dle psychologického slovníku (2000, s. 463), který jej definuje následovně: *„Obsah vědomí, vybavený či přepracovaný minulý zážitek a vjem.“* V pedagogickém slovníku se definice pojmu představa neobjevuje. Představy jsou následně materiálem pro tvorbu pojmů, pro myšlení, city a volní jednání.

3.2 Výzkumný vzorek a metody výzkumu

Volba výzkumného vzorku proběhla záměrným výběrem. Řídila jsem se několika hledisky. Prvním z nich byla zkušenost s tematikou, které se tato práce týká. Dalším kritériem byla ochota respondentů ke spolupráci při výzkumu a mimo jiné také následná obtížnost zpracování dat.

Z tohoto důvodu jsem si jako respondenty vybrala předškoláky z mateřské školy v místě mého bydliště - v Hrabačově; jejich rodiče a také učitelku z dané třídy MŠ. Tento vzorek vyhovoval všem mým kritériím. V době šetření navštěvovalo školku dvanáct dětí ve věku šesti až sedmi let. Z nich jsem jich vybrala pouze deset, jelikož jedna rodina mi odmítla spolupráci a jedna z dívek docházela do školky pouze sporadicky. Výzkum u předškolních dětí byl realizován tři týdny před zápisem do první třídy a to v jediném dni.

Stručná charakteristika respondentů a volba výzkumných metod

- **Předškolní děti**

Skupinu předškoláků tvoří šest chlapců a čtyři dívky. Dva z chlapců mají odloženou školní docházku. Všechny děti jsou bez zdravotního postižení. Předškoláci navštěvují stejné oddělení mateřské školy určené pro starší děti.

Pro navázání důvěrnějšího vztahu s dětmi a odbourání ostychu jsem zvolila jako první z metod skupinovou diskusi. Její výhodou je přímá interakce mezi výzkumníkem a celou skupinou tázaných v jednu chvíli. Tím jsem mohla navodit atmosféru vhodnou pro průběh mého výzkumu u všech dětí najednou. Skupinová diskuse mi umožnila v relativně

krátkém čase zjistit, co vlastně předškoláci o dané problematice vědí a jaké postoje k ní zauímají.

„Slyší odpovědi ostatních, reagují na ně a doplňují své odpovědi“
(Hendl 2005, s. 183).

Je zde riziko nevyrovnané účasti všech tázaných na diskusi, čehož jsem si byla vědoma. Proto jsem metodu diskuse zkombinovala ještě s individuálním strukturovaným rozhovorem.

Pomocí individuálních rozhovorů jsem mohla získat od jednotlivců nejen informace, ale také poznat jejich postoje a pocity vztahující se k předmětu výzkumu a umožnilo mi to všimnout si také jejich vnějších reakcí pozorovatelných v průběhu rozhovoru.

Ke strukturovanému rozhovoru jsem použila jako doplňkovou metodu ještě dětskou kresbu. V její analýze a interpretaci jsem se zaměřila na samotný obsah kresby, elaboraci, využití barev a využití plochy. Jak jsem uvedla v teoretické části, v kresbě děti zobrazují to, co opravdu vědí, a také své city a postoje, které by slovy nedokázaly postihnout. Výhodou kresby je také nemožnost ovlivnění výsledku ze strany výzkumníka. Nevýhodou ovšem je nízká spolehlivost následné analýzy výtvarů a nutné zapojení subjektivního úsudku výzkumníka. I já jsem k interpretaci přistupovala na základě celkového dojmu, který ve mně kresby vyvolávají.

- **Blízcí příbuzní těchto dětí** v zastoupení sedmi maminek, dvou tatínků a dvou babiček. Devět z deseti rodin je úplných.

Pro získání informací od rodinných příslušníků jsem použila strukturovaného rozhovoru. Zvažovala jsem i dotazník.

Výhodou rozhovoru bylo to, že rodiče na kladenou otázku odpovídali volně, nebyli násilím šroubováni do výběru z nabídnutých možností. Podařilo se mi od nich získat nejen data záměrně sdělená, ale také informace sdělované neuvědoměle, obsahujíc např. jejich postoje – to vše ve velmi krátkém čase. Rodiče byli navíc ochotnější odpovídat na otázky ústně. Ze zkušeností vím, že dotazníky bývají některými respondenty ignorovány.

- **Paní učitelka z mateřské školy v Hrabačově**

Tato je zodpovědná za vedení oddělení starších dětí, které předškoláci ze vzorku navštěvují. Mateřská škola má celkem dvě smíšená oddělení. Učitelky se zde snaží děti všestranně rozvíjet a napomoci jim ke snadnému přestupu z mateřské školy do školy základní.

K získání výpovědi od učitelky z MŠ jsem taktéž použila metodu strukturovaného rozhovoru. Paní učitelku znám již několik let a proto mi rozhovor přišel jako nejpřirozenější způsob, jak dostat odpovědi na otázky.

Během výzkumu jsem u každého souboru nasbíraných výpovědí provedla narativní interpretaci za celý vzorek a v závěru práce jsem provedla interpretaci souhrnnou.

3.3 Předvýzkum

Tento výzkum je zaměřen na představy předškolních dětí o škole. Z tohoto důvodu jsem uskutečnila předvýzkum s chlapcem předškolního věku. V něm se potvrdila domněnka, že k prolomení ledů a k nastolení důvěrnějšího vztahu mezi výzkumníkem a zkoumaným napomůže zástupná rekvizita, k níž se může tázaný se svými sděleními obracet. Z předvýzkumu vyplynulo šest oblastí týkajících se představ o škole, jichž se dotazovaný chlapec dotkl:

- Co je škola a kdo v ní učí
- Co s sebou žák do školy potřebuje
- Co musíme umět, než půjdeme do školy
- Školní výuka
- Režim školního dne
- Povinnosti školáka

Předvýzkum zpřesnil moji prvotní představu témat, o kterých by se mohly děti v rámci výzkumu zmínit.

3.4 Průběh výzkumu

Před samotným začátkem výzkumu jsem písemně požádala rodiče o souhlas s uskutečněním výzkumu a s následným zpracováním získaných dat pro účely odborné diskuse. Všichni rodiče zahrnutí do výzkumného vzorku souhlasili.

Výzkum mezi dětmi jsem se rozhodla provést před tím, než půjdou k zápisu. Zajímalo mne, jaká je jejich představa o škole a všem, co s ní souvisí, ještě před tím, než se do školy půjdou poprvé podívat. Po dohodě s paní učitelkou jsem si stanovila datum mé návštěvy mateřské školy na 20. 1. 2011, tedy přibližně tři týdny před zápisem.

Ve stanoveném datu jsem přišla do školky na šestou hodinu ránní, kdy se děti již začaly scházet. Chtěla jsem, aby si na moji přítomnost zvykly a aby náš rozhovor o škole začal nenásilně. S sebou jsem si přinesla jako zástupnou rekvizitu plyšovou kravičku jménem Alenka. Z předvýzkumu jsem věděla, že tato rekvizita napomůže k odbourání ostychu dětí.

Od rána jsem s dětmi trávila čas v jejich oddělení. Poté, co ve třídě zůstali pouze předškoláci, jsem jim kravičku představila jako předškolačku, která se, stejně jako oni, chystá nastoupit do školy. Prostřednictvím Alenky jsem se snažila zjistit, jaké jsou jejich představy o škole. Také mě zajímalo, zda se představy a očekávání dětí dotknou všech oblastí vytyčených pomocí předvýzkumu a zda se neobjeví nové téma. Pro záznam diskuse jsem zvolila kameru, o které děti věděly a souhlasily s nahráváním.

Při diskusi vládla uvolněná atmosféra a děti si dokázaly o škole povídat velmi dlouho a zaujatě. U dvou chlapců byl ale znát motorický neklid a u jednoho z nich, jenž má odklad, roztržitostná pozornost.

Na konci diskuse jsem také požádala děti, aby Alence nakreslily, jak si myslí, že to ve škole bude vypadat. Nechala jsem je s paní učitelkou kreslit

v jejich třídě. Já jsem se přesunula do oddělené místnosti, kam za mnou chodily jednotlivě. Tuto místnost jsem zvolila záměrně, abych mohla mluvit s každým předškolákem v soukromí. Zde jsem s nimi nad obrázky provedla individuální rozhovory. Děti při nich byly vesměs nervózní, obávaly se, že je budu nějak zkoušet. Ledy prolomila opět zástupná rekvizita, kterou si mohly vzít k sobě na klín a vše povídat přímo jí. Pro záznam dat jsem opět použila kameru.

S dětmi jsem pak strávila zbytek dne. Poděkovala jsem jim za ochotu, se kterou mi věnovaly svůj čas, a odměnila je drobnou sladkostí. Všechny záznamy byly následně přepsány.

Rozhovory s rodiči a prarodiči předškoláků jsem neprováděla všechny ve stejný den jako rozhovory s dětmi. Prvně pro mne nebylo důležité uskutečnit tyto rozhovory před zápisem, jako tomu bylo u dětí, za druhé jsem si také byla vědoma toho, že ne vždy se mnou určený čas může rodiči nebo prarodiči hodit. Rozhovory jsem tedy provedla ve třech různých termínech a to ráno, když dítě do školy přivedli, nebo odpoledne, kdy si jej naopak vyzvedávali. Abych nám zajistila soukromí, pozvala jsem si je vždy do ředitelny, kterou jsem k tomuto účelu měla k dispozici. Vždy jsem rodiči znovu zopakovala, čeho se můj výzkum týká a zeptala jsem se na souhlas se záznamem a následným zpracováním dat.

Pro usnadnění průběhu rozhovorů jsem si již při předvýzkumu připravila základní osnovu otázek, na které jsem se rodičů chtěla zeptat. V nich jsem se zaměřila na tyto oblasti:

- Kdy a kdo si s dětmi o škole povídá
- Jak se s dětmi na školu připravují
- Co podle rodičů dítě od školy očekává
- Kdo nebo co má největší vliv na očekávání dětí
- Co rodiče očekávají od toho, že jejich dítě nastupuje do školy

Pro záznam dat jsem použila diktafon. Všechny rozhovory proběhly v přátelské atmosféře. Na konci každého rozhovoru jsem rodiči poděkovala za čas, který mi věnoval. Následně byly všechny záznamy přepsány.

Rozhovor s paní učitelkou Janou proběhl také v ředitelně v době poledního klidu, kdy děti spaly a mohla se jim věnovat jiná paní učitelka. S tetou Janou, jak je dětmi nazývána, se známe již mnoho let, rozhovor tedy probíhal v uvolněné a přátelské atmosféře. Zde jsem pro záznam dat použila také diktafon. I tento rozhovor byl ihned poté přepsán.

3.4.1 Analýza a interpretace výpovědí předškoláků

3.4.1.1 Analýza skupinové diskuse s předškoláky

Výzkum mezi dětmi jsem provedla před zápisem do první třídy. Přišla jsem do školky již brzy ráno a snažila jsem se s nimi navázat kontakt, což se mi podařilo bez problémů. Přinesla jsem si plyšovou kravičku jménem Alenka, prostřednictvím níž jsem dětem při diskusi kladla otázky zaměřující se na jejich představy o škole. Diskuse děti zaujala a probíhala v přátelském duchu.

Při prvním čtení skupinové diskuse jsem provedla primární kódování. Z něj mi vyplynuly následující kategorie:

- Škola jako instituce
- Lidé ve škole

- Moje náležitosti školáka
- Co se ve škole učí
- Aktivita ve škole
- Hodnocení ve škole
- Žádoucí chování žáka
- Přestávky a volný čas
- Školní družina
- Prázdniny
- Rozdíly mezi školou a školkou
- Co musím umět, abych mohl jít do školy
- Jaký mám být, abych mohl jít do školy

Při druhém čtení jsem pak tyto kódy znovu procházela, upravovala a sdružovala podle souvislostí.

- **Škola jako instituce**

Na otázku, co je to škola, děti nedokázaly odpovědět ihned. Nakonec ji popsaly jako „*taková škola, kde se učej*.“ Škole jako instituci nepřikládají téměř žádnou důležitost.

- **Lidé ve škole**

Hlavní postavou, kterou si předškoláci se školou spojují, je pedagog. „*Paní učitelka nebo pan učitel.*“ Žádné z dětí se ale nezmiňuje o spolužácích. Doplnující otázkou jsem se tedy zeptala, zda budou mít ve škole nějaké kamarády. „*Bude si muset nějaký najít. Každý si tu ve školce musel najít kamaráda.*“ Jeden chlapec ve vztahu ke škole zmiňuje také paní kuchařku, která bude chystat svačiny.

- **Moje náležitosti školáka**

Většina předškoláků také přesně ví, co všechno musejí mít, až půjdou do první třídy. Ihned tedy začnou vyjmenovávat všechny pomůcky, které také už většinou doma mají. „*Pastelky, tužky, penál, gumu a ořezávátko, papíry*“ a také že si píšou „*do takový učebnický knížky. Do sešitu si píšem.*“ Poté, co jsem jim jeden sešit ukázala, mnoho z nich přiznalo, že už takový doma také mají: „*Jó! To je on, ten mám doma!*“ „*Já taky!*“ Totéž se opakovalo i u penálu. Dále si vzpomněly, že každý školák potřebuje také školní tašku. „*A tašku do školy ještě musí mít.*“ „*Může mít buď batoh nebo tašku.*“

- **Aktivita ve škole**

O obsahu výuky a školních aktivitách se děti příliš nezmiňují a odpovídají stroze. „*Učej se písmenka, počítat.*“ „*Píšem příklady.*“ „*Písmenka co píše*

(učitelka) *na tabuli.*“ Mimo jiné zmínily i aktivity, které ve škole dělat nebudou. Především vnímají, že si již nebudou tolik hrát. „*Ne. Jen pak v druhý třídě.*“

- **Známkování**

Děti vědí, že školní aktivity a práce se budou hodnotit. Znájí škálu školního hodnocení. „*Do pětky.*“ A také vědí, která známka je nejlepší. „*Jednička je nejlepší známka.*“ Také jsou si vědomy toho, že známkování s sebou přináší i následky. „*Když bude mít hodně pětěk, tak propadne zase do školky, aby se to všechno naučila.*“ „*Nepropadne! Propadne do té třídy, kterou už prodělala, když bude mít hodně pětěk.*“

- **Musení**

Předškoláci vědí, že roli školáka přísluší také určitý způsob chování. Toto žádoucí chování spočívá v tom, že něco musíme. „*Musíte sednout ke stolu.*“ „*Dělat, co pani učitelka řekne.*“ „*Musí zvednout ruku, když chce něco říct.*“ „*Musí poslouchat.*“

Zmiňují se ale také o povinnosti spojené se změnou režimu. „*To ji (Alenku) musíš brzo vzbudit.*“

Děti chápou, že nežádoucí chování s sebou přináší sankce. „*Když bude zlobit, tak se bude zlobit pani učitelka a dá ji do kouta.*“

- **Struktura času školního dne**

Všechny děti vědí, že ve škole nemají jen aktivity povinné spojené s výukou, ale také volný čas, ohraničený přestávkou. Přestávka je podle nich čas věnovaný volným aktivitám. „*Bude si moct hrát na zahradě.*“ „*Když zazvoní budík, a má volno, tak si s ní (s hračkou) může hrát.*“ „*A o velký přestávce se taky svačí.*“ „*A taky se kouká na pohádky, třeba na Krtečka.*“

Školní výuka pak končí časem oběda, po němž jde žák buď domů, nebo do školní družiny. Většina předškoláků o družině ví a zná její funkci. „*Ten kdo nejde po „o“ tak jde do družiny.*“ „*Tam se hraje. To je po škole.*“

- **Prázdniny**

Když jsem se dětí zeptala, zda vědí, co jsou to prázdniny, dokázaly mi zcela přesně odpovědět. „*Že máš dva dny volna a nemusíš do školy. A v létě je víc.*“ „*Když jsou velké prázdniny, tak má šedesát dnů volno.*“

- **Co musím umět, abych mohl jít do školy**

Ačkoli výzkum proběhl ještě před zápisem, děti už mají jasnou představu o znalostech, jež musí umět, než půjdou do školy, a co všechno budou u zápisu předvádět. „*Má tam povídat co všechno zná.*“ „*Musí vědět nějaký písmena, čísla, musí umět počítat.*“ „*Já umím i básničku.*“ „*Ještě abecedu.*“ „*A něco říkat učitelce.*“

- **Jaký mám být, abych mohl jít do školy**

Kromě toho, co musí předškolák umět, také zmiňují, jaký by měl předškolák být. „*A nesmí se stydět.*“ Děti uvádějí, že do školy se nemusí nikdo bát. „*Ne! Já se nebojím ani strašidel!*“

Při třetím čtení jsem se zaměřila na nevyjádřené pocity dětí, na jejich postoje a hodnoty. Tím jsem získala ještě jednu kategorii, pro můj výzkum velmi důležitou.

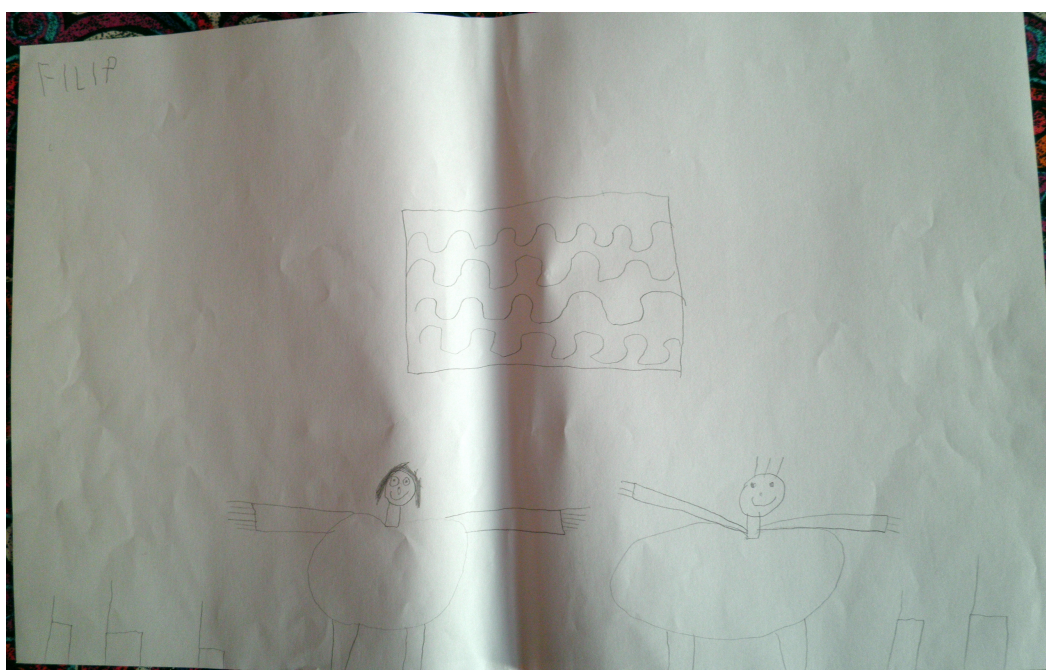
- **Přesun zodpovědnosti na sebe jako školáka**

Z výpovědí dětí vyplývá, že si uvědomují, že s nástupem do školy je také čeká více zodpovědnosti za sebe sama. Zatímco do školky je budil rodič, nyní už budou muset vstávat samy. „*Až zazvoní budík.*“ Také si uvědomují svoji zodpovědnost za plnění školních povinností. „*Když je někdo nemocný a má jít do školy, tak ten druhý kamarád mu přinese ty úkoly domů.*“ Vědí tedy, že nebudou-li moci splnit své povinnosti ve škole, budou se jim muset věnovat doma. Také už vědí, že svačiny si budou muset nosit samy. „*To si přinesou z domu.*“

3.4.1.2 Kresby a individuální rozhovory s předškoláky

Po skupinové diskusi děti nakreslily, jak to podle nich ve škole vypadá. V oddělené místnosti jsem s nimi nad obrázky provedla individuální rozhovory, které jsem analyzovala společně s obrázky, protože z nich vycházely.

Filip



Ilustrace 1: Filip - kresba školní třídy

Při kresbě třídy použil pouze obyčejnou tužku. Nakreslil do ní židle, dvě postavy – paní učitelku a sebe – a obdélník vyplněný vlnkami. Obě postavy jsou stejně velké. Podepsal se sám. Filip popsal obrázek velice stručně: „*Tohle je židle, tohle paní učitelka, tohle obrázek a tohle já.*“ Při popisu obrázku postupoval zleva doprava, bez nějakých větších emocí.

Zeptala jsem se ho na paní učitelku, jaká si myslí, že bude. „*Nevím.*“ Ale prozradil, že očekává, že tam bude dobrý kolektiv. „*Protože tam jsou hodný děti.*“

Také prozradil, že nejvíce se o škole baví se sestrou a s maminkou, naopak uvedl, že ve školce se o škole příliš nebaví. „*No, ani zas tak moc ne.*“ Od sestry a maminky se dozvěděl, co bude ve škole dělat. „*Že tam dělá úkoly.*“ „*Že se tam budu učit, abych nepřetahoval, aby tam nebyly vidět čáry u omalováněk.*“

Kromě kreslení uvedl i další dovednosti, které si ve škole osvojí. „*V první jo (bude jenom kreslit) a v druhý už se budu učit psát.*“ Také uvedl, že za správnou práci bude oceněn jedničkou. „*Jednička je nejlepší.*“ A nejhorší? „*Pětka podtržená.*“

Zeptala jsem se také, na co se ve škole těší nejvíc. „*Až budu psát, počítat a tak.*“

Jirka



Ilustrace 2: Jirka - kresba školní třídy

Při kresbě třídy použil obyčejnou tužku, červenou a černou pastelku. Nakreslil do ní tři tabule, do dvou z nich pak obrázek auta, do prostřední také trojku a jedničku s hvězdičkou, obě stranově obrácené. Na kraj papíru také nakreslil malou postavu a celý obrázek následně pokryl vlnovkami. Pár detailů vybarvil červenou pastelkou. Podepsal se sám.

Jiřík popsal obrázek takto: „*Tohle je auto, tohle další, to je trojka, jednička.*“ Spontánně popisoval věci tak, jak mu připadaly nejdůležitější. Na dotaz, co jsou ty červené kostky, odpověděl: „*To jsou tabule.*“ Vlnky okolo odůvodnil tím, že tam plavou. „*No tohle jsou tabule, tady kreslej a jsou ve vodě.*“ Uvedl, že jinak ve vodě nejsou, ale „*ted' jsou v bazéně.*“ A v bazéně jsou tabule? „*Ne, ale tohle jsou tabule, aby jim to paní učitelka kreslila.*“

Za dobrou známku považuje jedničku, zatímco za špatnou pětku, ale také trojku. „*Když ji bude mít (Alenka), tak ty ji někam pustíš. A když bude mít pětku, tak ať se učí doma.*“ „*Nebo trojku.*“

Prozradil, že o škole si povídá s kamarády, ale ne s paní učitelkou ve školce. Také přiznal, že si na ni hraje s babičkou a učí se „*třeba písmenka*“ nebo „*třeba skákat.*“

Do školy se ale nebojí. „*Ne, protože půjdu až v sedmi.*“ ale přiznává, že má obavu, že se tam děti budou prát, protože mu to kamarádi řekli. „*I v naší se taky perou, třeba v Jilemnici.*“

Nela



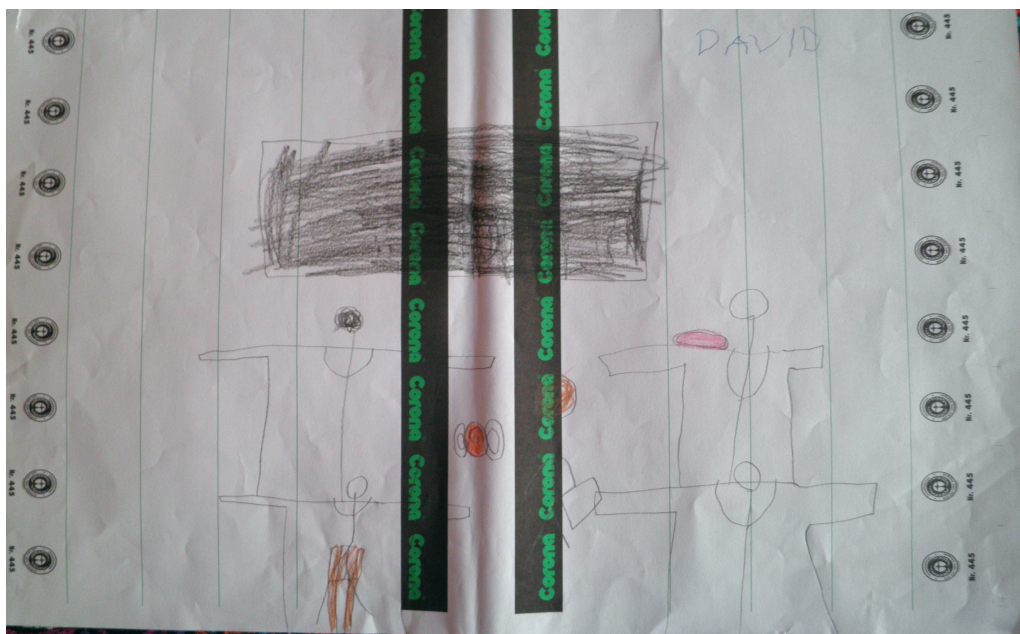
Ilustrace 3: Nela - kresba školní třídy

Na kresbě třídy je vidět školní tabule zaplněná čísly, písmeny a geometrickými tvary. Na tabuli leží také dvě křídý. Vedle tabule stojí vysoká postava paní učitelky. Pod tabulí je malý obrázek žáka sedícího v lavici, na které je penál a sešit. Žák drží v ruce pastelku. Nad tabulí visí lampa. Do obrázku je zakomponována také koza Alenka. Všechno je vybarveno, použity byly reálné barvy. Podepsala se sama.

Nela popsala obrázek slovy: „*Tady sedím já, tady mám učební stoleček, tady je tabule, paní učitelka a tady je ta ovečka.*“

Zeptala jsem se, jaká je její představa paní učitelky. „*To ještě nevím, já jsem se tam ještě nebyla kouknout.*“ V obrázku má mnoho detailů týkajících se vzhledu třídy. Zajímalo mě, odkud tyto vědomosti má. „*Sama od sebe.*“ „*Mamka mě učila jenom písmenka, jinak já jsem už všechno věděla sama.*“ Popírá, že by se o tom s někým doma nebo ve školce bavila. Také zmínila, že jednička s hvězdičkou je nejlepší známka. Do školy se prý nebojí.

David



Ilustrace 4: David - kresba školní třídy

Na obrázku třídy je nakreslená černá tabule, čtyři lavice, kdy ve třech z nich stojí jeden žák, jeden sedí na výrazné židli. Uprostřed mezi lavicemi stojí postava se sešitem v ruce, nejspíš učitelka. Jsou zde drobné detaily jako penál a batoh, oba vybarvené. Obrázek je až na detaily černobílý, nakreslen je na potištěném papíře. Postavy jsou velmi jednoduché. Chlapec se podepsal sám. Přiznal, že obrázek nedělal sám. „*Ale mě trošku pomáhala ta, Markétka.*“ Obrázky těchto dvou dětí jsou si opravdu nápadně podobné.

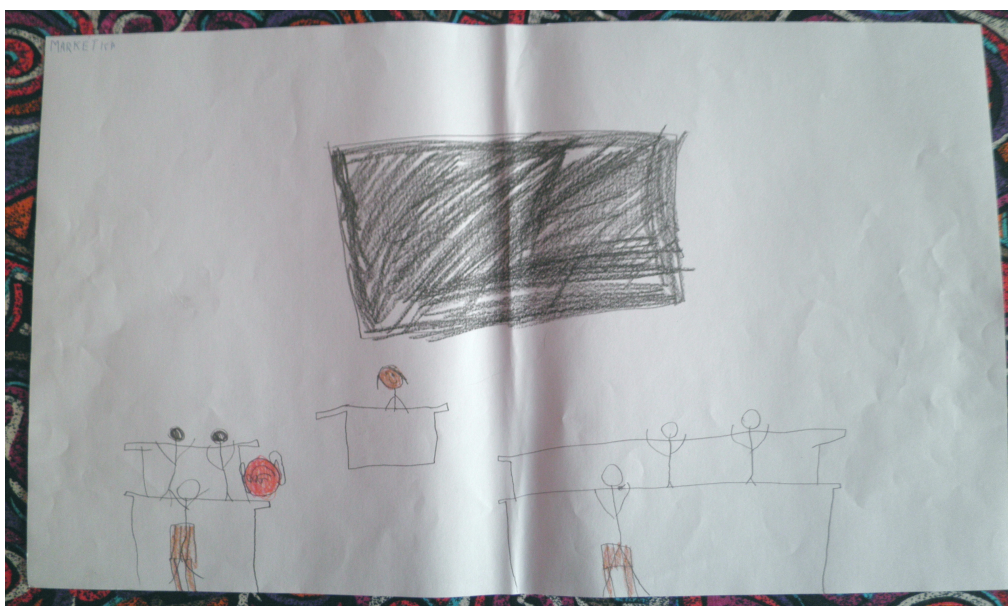
Sám popsal z obrázku pouze batoh, zbytek až s dalšími navodnými otázkami. Uvedl, že na tabuli učitel píše příklady. Sám se v obrázku umístil dozadu, je jediným sedícím žákem. Důvod ale neudal.

David očekává, že paní učitelka bude hodná, ale spíše než na ni se těší na to, až bude do školy chodit s babičkou. „*Já se hlavně těším na to, že budu chodit s babičkou a navíc že mě bude vodit.*“ Také se těší na učení. „*Já hlavně slovesa.*“ „*No třeba sedni rozkazovací že to je... je rozkazovací, podmiňovací, rozkazovací.*“

Do školy se nebojí. Jen si podle svých slov ještě nezvykl. „*Já jsem si třeba prostě ještě nezvyk, že tady děláme těžký věci.*“ „*Prostě že tady něco kreslíme a vyrábíme.*“ Ve škole prý ale kreslení nebude. „*No, tam nebudeme kreslit, ale psát písmenka místo toho.*“ „*Příklady, slovesa, hlavně tohle...*“ Co podle něj bude stejné jako ve školce je výtvarná a pracovní výchova. „*Budeme tam něco vyrábět.*“

O škole se podle Davida doma moc nebaví. „*Já jsem říkal, že zatím ještě ne, jen trošku s tou babičkou prostě, učím se písmenka s babičkou.*“ Podle něj ale „*škola není prostě žádná sranda.*“

Markéta



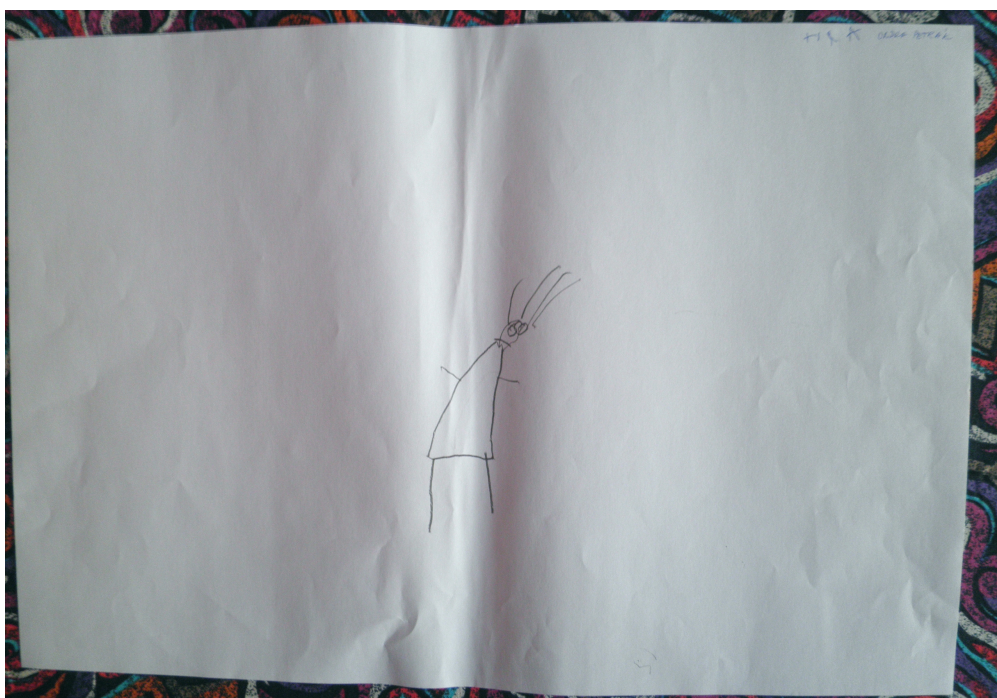
Ilustrace 5: Markéta - kresba školní třídy

Obrázku třídy dominuje velká černá tabule. Dále je zde několik lavic, ve kterých sedí žáci. U žáků v zadních lavicích jsou také hnědě vybarvené židle. Mezi lavicemi s žáky a tabulí je učitelská katedra a za ní sedí paní učitelka. Postavy jsou velice jednoduše nakreslené. Jediným dalším detailem je školní batoh. Až na tabuli a detaily je kresba provedená pouze tužkou a velmi zjednodušená.

Sama dívka popsala obrázek velmi jednoduše. „*To je batoh, tohle lavice, tady sedí paní učitelka a tady je tabule.*“ Paní učitelka je právě učí psát. Kromě psaní se také budou učit písmena. Mimo to ve třídě budou také hračky, ale „*možná trochu dál.*“

O škole si prý povídá často, hlavně s maminkou. Popírá ale, že by se o ní bavila s paní učitelkou ve školce. Do školy se moc těší a na zápis už je dobře připravená. „*No musí tam umět počítat a ještě nějakou básničku nebo písničku.*“ Také má k zápisu připravený „*batoh, penál, gummy a takový tužky dvě.*“

Ondra



Ilustrace 6: Ondra - kresba školní třídy

Ondra nakreslil pouze malou postavu uprostřed papíru. Při její kresbě použil obyčejnou tužku. Postava neodpovídá kresbě sedmiletého dítěte. Chlapec se sám neumí podepsat.

Podle svých slov na obrázku nakreslil paní učitelku. „*Já tam nejsem.*“ Sebe k paní učitelce nenakreslil, protože si uvědomuje, že k ní do školy ještě nepatří. „*Protože ještě nechodím do školy.*“

O škole se nejvíc dozvěděl od své starší sestry, která je podle všeho jeho velkým vzorem. „*Chodí do čtvrtý. A všechno umí.*“

Do školy se nebojí. „*Ne, protože je tam paní učitelka.*“ Chlapec věří, že paní učitelka bude stejná jako sestřina. „*Já budu mít stejnou jako Karolínka.*“ Také se těší, že bude moci ve škole navštěvovat svoji sestru. „*Budu chodit já k ní a ona ke mně. Ona je dole a já budu chodit nahoru.*“

Jakub



Ilustrace 7: Jakub - kresba školní třídy

Na kresbě třídy dominuje velká tabule, na které je jednička s hvězdičkou stranově obrácená a také písměno F. Dále je na obrázku katedra a před ní stojící učitel. V levém spodním rohu jsou dvě školní lavice a v nich sedící dva žáci. U lavice jsou dvě tašky. Všechny postavy mají obličej směrem k pozorovateli a žádná z nich nemá vlasy. Až na drobné detaily je kresba černobílá. Chlapec se sám podepsal.

Svůj obrázek popsal slovy: „*Tohle jsem já a tohle když byl Macek (bratr) ještě malý.*“ Na tabuli je napsána „*jednička s hvězdičkou a s P.*“

Při popisu se vůbec nezmínil o paní učitelce, důležitější byl pro něj bratr. „*Brácha je už větší. Já jsem to udělal jen takový, abysme tam byli spolu ještě.*“ S bratrem má velmi dobrý vztah a také si s ním o škole často povídá. Mnoho se dozvá také od maminky a rodinné známé, která je paní učitelkou.

Ví, že ve škole se bude učit. „*Budeme mít matematiku*“. „*Nebo ještě besídku*.“ „*Tam ukazujeme, co všechno jsme se naučili*.“ Na to vše se do školy těší. Očekává ale, že už si ve škole nebudou moci hrát na počítači ani s hračkami. „*Asi tak v jiný třídě, v první ne*.“ „*Jen ve druhý třídě si budeme hrát. Paní učitelka Machová to říkála*.“

Jeho představa o paní učitelce není příliš konkrétní. Očekává, že bude „*hodná asi*“.

Zbylé tři děti mi obrázky nenakreslily, protože přišly později a chystaly se na karneval, kreslením se tedy v tu chvíli nechtěly zabývat. Proto jsem se jich na školu ptala podrobněji.

Adriana

Adriana si o škole povídá s maminkou a starším bratrem, ale také se učí sama pomocí časopisů pro předškoláky. „*Jenom s nim (bratrem) takhle mluvím. A já mám ještě nějaký sešit, takovej časopis, kterým se učím*.“ „*Učím se a pak si píšu čísla nebo co mám dělat*.“

Ví o tom, co ji ve škole čeká. „*Že se tam učíme*.“ Také ví, co se tam bude učit. „*Číst, psát a počítat*.“ „*To vždycky dělaj ve škole*.“ Očekává ale, že si ve škole žáci nesmějí hrát. „*Protože to tam je zakázaný. Tam se musíš jenom učit číst, psát a počítat*.“

Do školy se nebojí, ale těší se na to, že tam bude mít svou kamarádku, již školačku. „*Svoji kamarádku, která už mi odešla ze školky. Jmenuje se Nelinka*.“ Čeká, že budou spolu ve třídě a v jedné lavici. O paní učitelce ale žádnou představu nemá.

Viktor

Chlapec si o škole povídá nejvíce se starší sestrou. Také přiznal, že něco ví od paní učitelky ze školky. Přesto nevnímá mezi školou a školkou velké rozdíly.

Očekává, že se školní režim bude dost podobat režimu ve školce. Přesto ví, že škola znamená i něco nového. „*Škola je učení.*“ Ví také, co se tam bude učit. „*Psát, počítat, číst a dějepis.*“ A také „*koukat se na obrázky, hledat zvířátka v obrázcích, který maj' bejt v lese.*“

K zápisu se s maminkou připravoval. „*Číslo. Umím sedmičku.*“ A také se umí sám podepsat.

Představu paní učitelky má jasnou. „*Dlouhý vlasy, hnědý.*“ A samozřejmě bude hodná. O tom, jak to ve škole vypadá, prý dobře ví. „*Já jsem se tam byl podívat.*“

Do školy se těší. A nejvíce „*na dějepis.*“

Maya

Dívka má přesnou představu o tom, co je škola a co ji tam čeká. Dozvěděla se to od staršího bratra. „*Já vim, že Tomáš, muj brácha, už chodí do druhý, a on říkal, že tam jsou různý úkoly, učitelky tam jsou a píšou tam do písanky.*“ Také se od bratra dozvěděla, co tam budou dělat. „*Cvičit a taky chodit do tělocvičny. A hrajou vybíjenou.*“ Také ví, že ve škole si už nebude moci hrát jako ve školce. „*Ne, jedině když bude chodit do družiny.*“ Očekává ale, že budou chodit na vycházky.

K zápisu se nijak nepřipravuje. „*Ne. Já už umím trošku psát.*“ Umí se nejen podepsat, ale také všechna písmena. „*Kromě dvojty vé.*“

Do školy se nebojí. „*Já už se spíš těším.*“ Nejvíc se těší na psaní. „*Na psaní. A do té první třídy, protože mě baví psát.*“ Také se těší na paní učitelku, ale do ružiny vůbec ne. „*Ale má hroznou družinářku. Říkal, že hrozně prej štěká.*“

3.4.1.3 Analýza obrázků a individuálních rozhovorů

Obrázky jsou převážně kresleny černou pastelkou nebo tužkou. Barvy většina dětí používá jen minimálně a to spíše ke zdůraznění určitých drobných prvků. Může to znamenat, že tyto prvky považují za důležité.

- **Zobrazení školy, školní třídy**

O škole předškoláci nemluvili, ale věděli, jak to vypadá ve školní třídě, protože to dokázali nakreslit. Jak jsem již v teoretické části zmínila, dítě v předškolním věku zobrazuje to, co ví.

V obrázcích třídy se téměř vždy objevuje školní tabule jako dominantní prvek. Většinou je tabule vybarvená černě a popsána čísly nebo písmeny. Velmi často se také objevují lavice a v nich sedící žáci. Jen málo se zde objevují nějaké další detaily – lampa, křídý, obraz nebo školní katedra. Děti je tedy nepovažují za příliš důležité. Jeden chlapec dokonce umístil školní třídu do bazénu. V rozhovorech se pak již o třídě nezmiňují.

- **Zobrazení paní učitelky**

Paní učitelka je zobrazena na všech kresbách. Většinou je nakreslena stejně jako žáci, co se týče velikosti i vzhledu. Pouze jednou je učitelka větší než žák. Zajímavé je, že některé děti mají paní učitelku nakreslenou usazenou za katedrou, zatímco většina ostatních katedru vůbec nenakreslila a paní učitelka se pohybuje po třídě mezi svými žáky. Učitelka buď nemá žádné rysy v obličeji, nebo se usmívá. Děti také vždy očekávají, že paní učitelka bude hodná. Velmi často se také zmiňují o tom, že dává žákům známky a samozřejmě jednička je nejlepší.

- **Zobrazení mě jako žáka a spolužáka**

Zatímco paní učitelka je nakreslena všude, spolužáky nakreslilo jen několik dětí. Většinou se soustředily jen na paní učitelku a sebe, spolužáky příliš nevnímají. Ani se o nich většinou nezmiňují, pokud ano, tak jen jako o svých kamarádech, které už znají, nebo sourozencích. Jeden chlapec dokonce nenakreslil ani sebe. „*Protože ještě nechodím do školy*“ (viz individuální rozhovory s dětmi).

Žáci mají téměř vždy dokreslen určitý znak, který si respondenti se školákem spojují. Většinou je to taška, penál, sešit nebo tužky. Pokud je žákům vidět do obličeje, vždy se usmívají. Děti samy potvrzují, že se do školy těší.

- **Zobrazení školní výuky**

Ve většině obrázků je tabule popsána čísly nebo písmeny. To poukazuje na to, že děti vědí, že pomocí tabule se ve škole učí čtení, psaní a počítání. O tomto triviu se také často zmiňují v doplňujících rozhovorech. Také zmiňují několik dalších aktivit, které budou ve škole dělat – vyrábět, učit se písmena a dělat úkoly, ale také se budou učit o dějinách a českém jazyce. Všechny děti uvedly, že nejvíce se těší na psaní a počítání.

- **S kým si o škole povídám**

Zajímalo mne také, od koho předškoláci získávají nejvíce informací o škole. Nejčastěji si podle odpovědí děti povídají o škole se sourozenci nebo s maminkou, některé ale uvedly spíše babičku nebo rodinné známé. Naproti tomu nevnímají, že by své vědomosti získaly od paní učitelky v mateřské škole.

3.4.1.4 Souhrnná interpretace výsledků skupinové diskuse a individuálních rozhovorů s dětmi

V kapitole o školní zralosti jsem poukázala na to, že vstup do školy je významnou událostí. Dítě získává novou roli – roli školáka, která znamená pro dítě mnoho změn. Nejvýznamnější změnou je přechod od hry k učení a práci, která je kontrolována a hodnocena. Výraznou změnou prochází také režim dne školáka.

Ve výzkumu provedeném mezi dětmi mě zajímalo, zda se jejich představy a očekávání dotknou všech oblastí vytyčených pomocí předvýzkumu včetně těchto důležitých změn, které je čekají. Pomocí kódování jsem zjistila, že se předškoláci postupně vyjádřili téměř ke všem oblastem vztahujícím se ke škole.

Povídali jsme si o tom, co se ve škole učí, co musejí umět, než do školy půjdou a co všechno žák do školy potřebuje, ale děti se také orientovaly v rozdílech mezi režimem dne mateřské školy a základní školy. Je zajímavé, že se vůbec nezmínily o povinnostech, které pro ně ze statutu školáka vyplývají, například psaní domácích úkolů. Kromě toho se objevila nová témata. Děti se dotkly režimu školního roku a uvedly, jaký by měl žák být. Další zmíněnou oblastí byl posun zodpovědnosti z rodiče a učitelky mateřské školy na dítě samotné.

V individuálních rozhovorech jsem se také snažila zjistit, kdo má na představy dětí o škole největší vliv, což jsem nakonec uvedla jako samostatnou kategorii.

1. Co je škola

Děti o škole hovořily, ale nedokázaly ji definovat. Nevyjádřily se ani ke vzhledu, ani k vybavení školy, ačkoli nyní chodí do mateřské školy, což je škole velmi podobná instituce. To poukazuje na to, že dítě v předškolním věku ještě nedokáže zobecňovat, jak na to poukázal mimo jiné i Jean Piaget. V popisu školy se spíše zaměřily na výčet aktivit, které se tam dělají. Je zřejmé, že škola jako instituce není pro děti až tak důležitá jako pro dospělé.

2. S kým se ve škole setkám

Nejočekávanější osobou ve škole je učitelka. Žádné z dětí ale nezmiňuje spolužáky. Vědí o tom, že do školy nebudou chodit samy, ale žádnými dalšími vztahy, než vztahem k učiteli, se nezabývají. Z toho je patrné, že obraz sociálního prostředí školy je redukcionistický.

Představa učitele je velmi důležitá. Jaký totiž bude učitel v první třídě, takový bude náhled na školu celkově. Zde má velký vliv i to, jak učitele ve škole vnímají rodiče a starší sourozenci. Všichni dotázaní se ale na učitelku těší a předpokládají, že bude hodná.

3. Co s sebou žák do školy potřebuje

Představa školy se u všech tázaných respondentů vztahuje spíše k jejich osobním věcem, které do školy budou potřebovat. Vnímají, že tam budou mít své místo a své konkrétní školní pomůcky, které už doma mají. Tyto prvky znázornili také ve svých kresbách, mnohdy je ještě zvýraznili barvami. Příkladují jim větší důležitost, než sociálnímu prostředí školy. Náležitosti a pomůcky školáka pro ně mají symbolický význam. Jsou hmatatelným důkazem toho, že se z nich stává školák. I rodiče jsou si toho vědomi, což se objevilo v další části výzkumu. Pohled předškoláků na školu je tedy značně egocentrický.

4. Znalosti a dovednosti nutné pro vstup do školy

Když se děti vyjadřovaly o znalostech, jež by měly mít, než půjdou k zápisu a posléze do školy, zmiňují to, co většinou samy již umí. Všechny bez výjimky vyjmenují základní sadu znalostí a dovedností, jež jsou posuzovány při testování školní zralosti. Také popisují sociální dovednosti, jež by zralý předškolák měl ovládat. Tedy že by se neměly stydět před paní učitelkou nebo se do školy dokonce bát. Je zajímavé, že se dotkly i tohoto tématu, protože i sociální dovednosti jsou součástí posudku školní zralosti.

5. Školní výuka

Když děti mluví o tom, co se ve škole učí a jakým aktivitám se tam budou věnovat, shrnou to vyjmenováním základního trivia. Dva z dotázaných předškoláků mají představu o tom, že se budou učit i další vědomosti a dovednosti. Tato představa je však podmíněna tím, co vnímají doma od starších sourozenců, ačkoli už si příliš neumí představit, co se za jednotlivými termíny skrývá. Nedokáží je zobecnit, protože k tomu mají málo zkušeností. Tyto představy mají vždy spojené s konkrétní situací.

6. Režim školního dne

Všichni tázaní o režimu školního dne mluvili. Z jejich výpovědí vyplývá, že čas ve škole strukturují na dobu výuky a volna. K času výuky řadí například čtení, psaní a počítání, zatímco k volnu hru na zahradě nebo s hračkami, svačinu nebo sledování pohádek. Vědí tedy, jak se v daných

časových jednotkách mají nebo mohou chovat a jaké povinnosti nebo možnosti jim to přináší. Z hlediska toho, kdo strukturuje čas, děti uvedly budík a školní zvonění.

Vnímaným rozdílem mezi tokem času ve školce a ve škole je také průběh odpoledne. Zatímco ve školce jdou některé děti po obědě a ostatní tráví čas s paní učitelkou, ve škole znamená oběd buď odchod domů, nebo do školní družiny, kde se dětem věnuje paní vychovatelka. Jsou si vědomy nemožnosti spaní ve škole.

7. Režim školního roku

Předškoláci dokáží postihnout i delší časový úsek, proto se kromě představy změn v režimu školního dne zmínili také o změnách v režimu školního roku. Zatímco ve školce se scházejí i v létě, uvědomují si, že s nástupem do školy je čeká období letních prázdnin, kdy budou dva měsíce doma a čas mohou zaplnit svými koníčky, trávit jej s kamarády a příbuznými, nebo jet na dovolenou. Je možné, že doposud to mohli vnímat jako určitý handicap vůči staršímu sourozenci, který léto trávil odlišným způsobem, než oni sami.

8. Hodnocení ve škole

Děti si uvědomují, že ve škole na ně budou kladeny nároky jak v oblasti vědomostí a dovedností, tak i ve způsobu chování. Vědí, že jejich výkony, chování a jednání budou hodnoceny a že toho hodnocení zahrnuje nejen kladný pól, ale také záporný v podobě sankcí.

9. S kým si o škole povídám

Tato oblast poukazuje na to, kdo má podle dětí největší vliv na jejich povědomí o škole. Z odpovědí vyplynulo, že předškoláci vnímají největší vliv ze strany rodiny, především pak sourozenců nebo matky. „*No moje ségra.*“ „*Od Julky (sestra).*“ „*Maminka a ještě Daneček.*“

Naopak nejmenší vliv vnímají ze strany mateřské školy. Shodně uvádějí, že si ve školce o škole příliš nepovídají. „*No, ani zas tak moc ne.*“ „*No, tak trochu jo.*“ A to i přes cílenou celoroční přípravu.

3.4.2 Analýza a interpretace rozhovorů s rodiči

Rozhovory s rodiči a prarodiči předškoláků jsem provedla ve třech různých termínech buď ráno, když dítě do školy přivedli, nebo odpoledne, kdy si jej vyzvedávali. Rozhovory probíhaly v soukromí ředitelny a vždy v příjemné atmosféře.

Zaměřila jsem se na oblasti:

- Kdy a kdo si s dětmi o škole povídá
- Jak se s dětmi na školu připravují
- Co podle rodičů dítě od školy očekává
- Kdo nebo co má největší vliv na očekávání dětí
- Co rodiče očekávají od toho, že jejich dítě nastupuje do školy

Pro snadnější interpretaci dat budu dále používat pouze označení rodič.

Při prvním čtení rozhovorů s rodiči jsem provedla primární kódování. Z něj jsem získala následující kategorie:

- Uvědomělá domácí příprava na školu
- Neuvedomělá domácí příprava na školu
- Příprava na školu v mateřské škole
- Příprava na školu v dalších institucích
- Aktivita spojené se školou, které dítě doma vnímá
- Osoba, jež se v přípravě na školu věnuje dítěti nejvíce
- Očekávání dětí od školy
- Osoba nebo prostředí s největším vnímaným vlivem na očekávání předškoláka
- Uvědomovaná očekávání rodičů od vstupu dítěte do školy
- Neuvedomovaná očekávání rodičů od vstupu dítěte do školy

Při druhém čtení jsem tyto kódy sdružovala dle souvislostí a také jsem se zaměřila na přístup rodičů ke škole jako k výchovně vzdělávací instituci.

- **Kdo dítě připravuje na školu**

Rodiče vnímají svoji roli v přípravě na školu jako nezanedbatelnou. V rozhovorech všichni uvádějí, že nejvíce se předškolákům v přípravě na školu věnuje matka nebo starší sourozenec. „*No asi se mnou (matka). A nebo s Eliškou, se starší sestrou.*“ „*Tak asi já (matka). A taky jeho sestra.*“ „*Nejvíce se jí věnuje teda nejstarší dcera.*“ „*Nejvíce s ním udělá manželka.*“ Jako další osobu pak zmiňují babičku. „*Máme i babičku učitelku, která bydlí s náma, takže ta tak jako prakticky s ním dělá nejvíce.*“

Rodiče kromě domácí přípravy na školu reflektují také přípravu probíhající v rámci mateřské školy. „*Vím, že dělají nějaký ty předškolní práce na to uvolnění ruky.*“ „*Řekl nějakou básničku, co tady měl ze školky.*“ Dvě maminky také předpokládají, že největší roli při přípravě do školy hraje právě školka. „*Já myslím, že jsou hlavně už ze školky připravený.*“ „*Myslím si, že v té školce jsou na to tak nějak intenzivněji připravovaný i tím systémem vlastně toho dne jako takovýho.*“ „*V té školce o tom jako nejvíce mluvěj v podstatě.*“

Dvě děti ze zkoumaného vzorku mají speciální přípravu za pomoci logopeda.

- **Záměrná domácí příprava na školu**

Když rodiče mluví o tom, jak se doma na školu připravují, zmiňují především činnosti a aktivity, které s dětmi v rámci přípravy cíleně provozují. „*Úkoly takový ty pro předškoláky.*“ „*Děláme takový ty cviky na uvolnění ruky.*“ „*Učili sme se počítat, tak počítat už umí, už umí pár*

slov napsat, přečíst.“ „Oni (rodiče) mu třeba i dávají diktát písmen nebo tak.“ Kromě aktivit popisují také informace, které o škole svým dětem předali. „Tam byl tak široký záběr od přezůvek, svačin...“ „Potom jsme si povídali co tam dělají – zpívají, cvičej.“ „Že si budou malovat přírodu v tý první třídě.“ „O tom, že se bude učit číst, psát a tak.“ „Že si tam bude míň hrát, že bude samozřejmě mít mnohem víc povinností.“ Zajímavé je, že slovo „povinnost“ rodiče zmiňují, nikdy jej však nekonkretizují, například že bude muset psát domácí úkoly, připravovat se doma na další hodiny atd.

- **Nezáměrná domácí příprava na školu**

Rodiče ale ve svých odpovědích zmiňují také činnosti, které sami primárně jako přípravu na školu nevnímají, přesto však ve skutečnosti takovouto přípravou jsou. Jsou to aktivity, které děti provádějí společně s rodiči a tím je vztah dítěte fakticky formován. Ať už jde o vztah k učivu – „Tak mu čteme každé večer nebo odpoledne.“ (v teoretické části jsem uvedla důležitost poslechu pohádek a příběhů), o vědomí toho, že bude za svou práci hodnocen – „My mu taky často dáváme odměnu za podařený výtvary, jako když se mu něco povede a tak.“, nebo o vztah k plnění povinností. „Že mu i dám úkol.“

Podle rodičů se na přípravě předškoláků do školy podílí také velkou měrou to, co děti okoukají od svých starších sourozenců, školáků. Například se dozvídají o povinnostech se školou spojených „Když píše (starší sestra) úkoly.“ nebo o obsahu školní výuky a aktivitami s nimi spojenými. „Že si přinese, vyrobí, umí.“ „Když se babička s tou nejstarší sestřenkou učila, co to je ozn...věty, typy vět, no a malej tam byl a najednou prostě to slyšel.“ „No on vždycky někde po horách něco pochytil... Mně ještě říká, že chce A,E,I,O,U a ještě teďka měl nějaký ty způsoby...“

- **Co podle rodičů dítě od školy očekává**

Když rodiče mluví o tom, co jejich předškolák od školy očekává, polovina jich zmiňuje očekávání spojená s učením. „*Že se naučí. Že bude umět něco víc než umí teď.*“ „*Určitě že se naučí číst.*“ „*Že se naučí číst a psát.*“ „*Bude umět číst, až na počítači si bude moct přečíst.*“ Tři z dotázaných rodičů také uvádějí jako očekávání dítěte růst ve společenském žebříčku. „*Že se zařadí mezi ty velké.*“ „*Že už jako bude taková větší, školačka.*“ „*Že bude jako se sobě rovnejma, stejně starejma dětma.*“ Jednou bylo také zmíněno očekávání spojené s novým sociálním prostředím, do kterého se dítě dostane. „*Že bude mít hodně kamarádů.*“ Jedna maminka naopak uvedla, že její syn žádná očekávání od nástupu do školy nemá. „*On nic nečeká.*“

- **Osoba nebo prostředí s největším vnímaným vlivem na očekávání předškoláka**

Rodiče si uvědomují, že očekávání dětí jsou ovlivňována okolím. Jako nejvlivnější osobu vnímá polovina z nich staršího sourozence. „*Já bych řekla Eliška, ta starší sestra.*“ „*No sestra, pravděpodobně.*“ „*Jeho sestra je pro něj vzorem.*“ „*Asi brácha.*“ Jenom tři z deseti dotazovaných rodičů uvádějí sebe nebo rodinu jako celek. „*To asi my s manželem.*“ „*Paní, určitě.*“ Jedna maminka uvedla jako prvek s největším vlivem na dceřina očekávání prostředí mateřské školy. „*No to si myslím že školka.*“

- **Očekávání rodičů od vstupu dítěte do školy**

Některá očekávání vyjádřili rodiče vědomě, další se objevila v rámci jiných odpovědí.

Téměř všichni rodiče jako odpověď na otázku, jaká jsou jejich očekávání od toho, že jim jde dítě do školy, uvedli, že nic moc nečekají. „*Jako že bych něco konkrétního velkého od toho očekávala, to asi ne.*“ „*Upřímně řečeno ne.*“ Jedna z tázaných také odpověděla, že nečeká od chlapce přehnané výsledky. „*Bude spíš takovej dobrosrdečnej, než že by byl nějak pilnej nebo tak.*“ Dvakrát se objevilo také očekávání potíží, konkrétně s kázní. „*Podle mě spíš s kázní trošku problémy.*“ „*Protože ona jak je hyperaktivní tak... tak to bude hodně velkej problém.*“ Přesto maminka doufá, že se problém s hyperaktivitou po nástupu do školy vyřeší. „*Já hlavně očekávám to, že se zklidní trošku.*“ Dva tatínkové očekávají, že se změní motivace dítěte ke škole, konkrétněji že bude ze školy zklamáno, opadne jeho počáteční nadšení. „*Těší se, protože když moc neví...*“ „*To přijde, že ty úkoly pak bude házet někam.*“

Očekávání rodičů v oblasti socializace jejich potomka se pohybují od snadného začlenění po potíže až obavy ze šikany. Převažuje víra, že děti do školy zapadnou a že se jim bude dařit. „*Myslim si, že nebude mít vůbec problém tam jako vplout.*“ „*Bude to mít jednodušší no prostě než starší.*“ Objevily se také obavy spojené se školním kolektivem. Ať už jde o navazování rovnocenných vztahů s vrstevníky - „*Docela se bojím, že bude chtít získat kamarády i za cenu úplat, že si je bude klidně i nějak kupovat.*“, nebo o vznik konfliktů, které bude muset dítě samo řešit. Zde to vnímám jako narážku na šikanu. „*To teda vim ze zkušeností s vnučkou. Protože jí často říkali: Srovnejte si to sami.*“

- **Přístup rodičů k významu školní docházky pro život**

Výpovědi rodičů dělí škálu vnímání významu školy na tři stupně. Prvním stupněm je důležitost školy pro život. Dvě maminky považují školu za velmi důležitou pro budoucí život a pro získání svého místa ve společnosti. *„Je to hodně důležitý pro jejich život.“ „Jak se budou v té škole učit a snažit, tak podle toho v budoucnu pak budou moct dělat takovou nebo jinou práci.“ „Aby si uvědomily, že to dělají kvůli sobě, pro sebe.“* Také se snaží povzbuzovat v dětech pozitivní vztah ke škole. *„Pak je to naučí v té škole (číst) a baví je to v té do té školy chodit mnohem víc, než kdyby to už uměla z domu.“*

Druhým stupněm je vnímání školní docházky jako povinnosti, kterou musí každý splnit, tedy „musení“. Takto vnímají školu dvě třetiny dotázaných. *„On prostě musí do školy, každé tam chodí. Prostě se musí.“ „Musí tam chodit, vedem je k tomu že holt je náká autorita, že prostě to se nedá nic dělat.“ „To si musí projít každé, žejo. Tak jako to prostě je povinnost, nutnost a pro život naprosto nezbytný, žejo, takže takový v podstatě automatická samozřejmost.“ „To není o tom co můžeš, chceš... Prostě to už je o tom že musíš.“* Vidí školu jako instituci založenou na plnění povinností. Sami je však nevnímají kladně. *„Jako to slovo muset já to nemám zas až tolik ráda.“*

Protipólem k důležitosti školy jsou negativně laděná vyjádření a výroky o její zbytečnosti. *„Ten systém vzdělávací v podstatě připravuje jenom a nebo má tendenci jako připravovat další nové profesory, jenže společnost potřebuje i jiný lidi než profesory.“ „Tak jako holt co se jim nedostává ve škole, holt musíme jim dát my.“ „Oni se jenom něco bflujou*

nazpaměť, ale vůbec tomu nerozuměj, vůbec nemaj nějakou představu, souvislosti, nic, a je to k ničemu.“ „Že to je taková prostě možná úplně promarněná doba.“

Při třetím čtení jsem se pak zaměřila na osobu dítěte a jeho postoj ke škole a k roli školáka. Zde se objevily nové kategorie:

- **Změna motivace dítěte ke škole**

V průběhu přípravy na nástup do školy si rodiče všímají, že dochází u dětí ke změně postoje ke škole a k učení. Na začátku ještě o školu příliš zájem neprojevují. *„Že mu to v podstatě ještě nic neříká. Jedním uchem tam a druhým ven.“ „Zatím ho škola vůbec nezajímá.“ „Předtím vůbec jako nesnášel tužku, že nechtěl nic malovat, nic dělat.“*

Naopak na konci předškolního období již projevují o školu velký zájem a těší se na ni. *„Už se zajímá o písmenka, počítat že už chce.“ „Vidíme, že ta zvědavost už asi přišla.“ „Taková ta zodpovědnost za svoje... se probudila.“ „On si taky chtěl nechávat dát známky.“ „Mluví o tom, jako odpočítáváme měsíce.“ Že už jsou na školu připravené se projevuje také v jejich hrách a činnostech. „Taky jako chodí s taškou.“ „Že si prostě hrajou na školu s kamarádem nebo bráškou.“*

- **Sebehodnocení**

Jedna maminka zmínila, že dítě začíná mít tendenci hodnotit svou činnost. Uvědomuje si, že bude hodnoceno i ve škole. „*Dneska sme dělali úkoly. Všetchno sem měl dobrý, jenom jeden sem tam udělal špatně.*“

- **Srovnávání sebe jako předškoláka se staršími sourozenci**

Z rozhovorů vyplývá, že předškoláci vnímají určitý handicap vůči staršímu sourozenci, který již školu navštěvuje. Na jedné straně se jedná o handicap dovednostní. Tento se týká především čtení. „*Protože vidí, ta Eliška že už si veme knížku, přečte si ji, a on to pořád bere jako handicap, že on si ji ještě nemůže přečíst.*“ „*Že nebude čekat na to, až budeme mít někdo čas a koukneme, co to tam je.*“ „*Že si bude moct přečíst a nebude si ke všemu volat bráchu.*“ Na druhé straně jde o jistá privilegia, přístupná pouze školním dětem. „*Protože ty děti starší snídaj s babičkou, která je vodí do školy, tak to asi vidí.*“ Na to má vliv i postoj starších sourozenců k mladším. „*Pořád jako: no jo, ty seš ve školce.*“

3.4.3 Interpretace rozhovoru s paní učitelkou z mateřské školy

Role mateřské školy v přípravě na vstup do školy je z pohledu zákona významná. Důležitost jí připisují také rodiče předškoláků. Paní učitelka uvedla, že děti se prostřednictvím školky připravují v průběhu celého roku, což je vnímáno i ze strany rodičů. *„Připravuješ je průběžně a ještě jim to třeba neříkáš, tohle budou chtít u zápisu, žejo.“* Příprava je tedy cílená a vědomá ze strany pedagoga, ale samotné dítě si ji uvědomovat nemusí. Proto také mnoho dětí na otázku, zda si o škole povídají i ve školce, odpovědělo negativně. Podle učitelky probíhá intenzivněji až týden před zápisem.

Cíle přípravy na školu jsou popsány v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Učitelka připouští, že osnovy pro mateřské školy zabývající se přípravou na školu nejsou dané, vychází proto ze svých vědomostí a zkušeností a pojímá ji podle svého. Do příloh jsem vložila soupis aktivit a činností věnovaných tématu „Škola“, které si paní učitelka připravila.

Pedagožka se také vyjadřuje ke spolupráci mateřské školy s rodinou a se základní školou. Spolupráce se základní školou probíhá formou nultých školiček. *„Že se pak sejdou s paní učitelkou a s těma dětma, s kterejma tam budou v září.“* Rodina a školka se společně podílí na přípravě dítěte do školy. Podle paní učitelky ale ne vždy školka a rodina sledují stejný cíl, především pak při rozhodování o odkladu školní docházky. *„Protože když jsem třeba někomu navrhla, že by mohl jít dýl nebo něco tam je, ale on pak bude velkej. Vůbec je nezajímá třeba, že v něčem zaostává nebo se nesoustředí, nebo tak, ale že by je pak přečníval. Vzrůstem.“*

Učitelka MŠ si je dobře vědoma toho, že nejdůležitější roli při formování představ dítěte o škole a jeho vztahu k ní hrají rodiče. *„Horší je to u těch dětí, kde váhají ty rodiče, jestli fakt jo, nebo ne, takže i to dítě je vlastně takový nejistý“*

a neví jak se má jakoby... jestli se má radovat z toho, že do školy jde, nebo ne.“ Všechny děti, které již vědí, že do školy nastoupí, se podle paní učitelky těší. Především na to, že se naučí základní trivium, tedy číst, psát a počítat. V tom se shoduje s výpověďmi jak rodičů, tak samotných dětí. Ty se nejvíce těší právě na to, že si budou moci všechno přechíst samy. Učitelka uvedla, že však berou to, zda do školy jdou nebo nejdou, jako fakt a dále se tím příliš nezabývají, zatímco rodiče to řeší mnohem více. *„Teďka aby on obstál před těma, který pujdou a budou se jakoby vytahovat, nebo... to si myslej rodiče. Ale ty děti se nevytahují.“* Příkladem může být výpověď jedné z maminek: *„Bude jako se sobě rovnějma, stejně starejma dětma, kde oni jako se teda budou konečně mezi sebou poměřovat.“* Pedagožka vnímá větší očekávání od školy ze strany rodičů, než od dětí. *„Ale spíš to je asi v rodičích než v dětech. Já bych řekla, že děti to neřešej.“*

Děti vnímají školu spíše prostřednictvím symbolů, především pomůcek školáka – školní tašky, penálu, sešitů atd. Ty jsou u dětí nejčastější představou spojovanou se školou. Proto i ve školce hrají námětové hry na školu, kdy si donesou z domu své školní pomůcky. *„Přinesou třeba tašku, hrabou se v tom, hrajou si na školu.“* Významu těchto symbolů jsou si vědomi také rodiče, kteří uvádějí, že i doma dítě manipuluje se školními pomůckami nebo si na školu hraje se sourozencem.

3.5 Shrnutí výsledků výzkumu

Cílem mé diplomové práce bylo zjistit, jaké jsou představy dětí o tom, co je čeká ve škole. K získání odpovědi na tuto otázku jsem použila kvalitativního přístupu a výsledky jsem prezentovala prostřednictvím narativní interpretace.

Při výzkumu jsem zjišťovala data od tří skupin respondentů:

- předškolní děti
- jejich rodiče
- učitelka MŠ

Použila jsem k tomu následující výzkumné metody:

- skupinová diskuse
- individuální rozhovor
- kresba

Při interpretaci výpovědí jsem získala obraz základní školy tak, jak ji vnímají děti. Přitom jsem je porovnávala s tím, jak školu vnímají rodiče a jaké informace o ní zprostředkovávají svým potomkům. To vše jsem zároveň srovnávala s pohledem a přístupem paní učitelky.

Za nejdůležitější prvky při popisu představ o škole považují předškoláci materiální vybavení školáka, paní učitelku a rozdíly mezi školou a školkou z hlediska struktury času, která s sebou přináší také povinnosti a nároky, popsané v praktické části jako „musení“. Rodiče a paní učitelka oproti tomu prezentují jako nejdůležitější informace, které dětem o škole předávají, znalosti a dovednosti, které ve škole dítě získá a jejich význam pro pozdější život dítěte.

Sebe jako školáka předškoláci vnímají skrze vnější znaky, především svou školní tašku, penál a další pomůcky. Ty jsou hmatatelným důkazem toho, že jdou do školy. Tato představa je egocentrická a konkrétní. Jak rodiče, tak paní učitelka jsou si vědomi důležitosti těchto symbolů pro dítě. Touha po nich bývá znakem probuzení zájmu o školu a manipulací s nimi se tento zájem prohlubuje.

Učitelku ve škole vnímají děti již nyní jako důležitou osobnost, nositelku vědomostí a zdroj autority. To, že bude hodná, je u dětí samozřejmým předpokladem. Preciznější představa učitelky je vázána buď na zobecněnou zkušenost dítěte z mateřské školy nebo na skutečnost přejatou od starších sourozenců. Učitelka je také jedním z činitelů dělících čas v průběhu dne na dobu vhodnou pro učení a pro hru. Dalšími činiteli je budík a školní zvonění. Zajímavé je, že rodiče přikládají význam tomu, jak se děti zapojí do kolektivu a jak budou vycházet se spolužáky, předškoláci přitom spojují školu pouze s postavou sebe jako žáka, s paní učitelkou, popřípadě s dalšími dospělými osobami – kuchařkou a vychovatelkou ve školní družině. Sice jsou si vědomi, že do školy půjdou i další děti, vůbec je ale nevnímají jako důležité. Představa školního kolektivu je egocentrická. Jsem tu já – žák a moje paní učitelka.

Nejjasnější představou týkající se školní docházky je struktura času v průběhu školního dne. Děti dokáží přesně popsat části školního dne – vyučovací hodinu, přestávku, oběd a volný čas ve školní družině – a činnosti a způsoby chování, které jednotlivým úsekům náleží. Protože ale mají stále obtíže při orientaci v čase, neuvádějí jednotlivé části dne chronologicky, ale spíše podle citové zaujatosti. Zajímavé je, že rodiče neuvedli informace o změnách v režimu dne, které děti čekají, jako významné, přesto je pro děti tato představa o škole jednou z nejdůležitějších.

Jak jsem již napsala, děti se strukturou času pojí činnosti, povinnosti a nároky, které jsem shrnula pod kategorii „musení“. Představa „musení“ je u většiny dětí spojena s obavou z omezení nebo ztráty možnosti hrát si. Děti

očekávají, že hlavní náplní role školáka bude učení se. To je také hlavní informací, kterou dostávají jak od rodičů, tak i od učitelky v MŠ. Ti se snaží předat dětem povědomí o tom, jak je vzdělání důležité pro jejich další život. Apelují zde na základní dovednosti v rámci trivia – čtení, psaní a počítání. To se odráží v představě dětí o obsahu vyučování, která je velmi konkrétní. Všechny děti ji shrnují právě vyjmenováním základního trivia. Přesnější představa obsahu výuky je podmíněna tím, co dítě vnímá doma od starších sourozenců. Tato představa je však vždy spojena s konkrétní zkušeností.

Na představu činností, povinností a nároků úzce navazuje představa hodnocení ve škole. Předškoláci vědí, že výsledky činností jsou hodnoceny a mají jednoznačnou představu jak o škále hodnocení, tak o jeho následcích. Zde je znát velký vliv rodiny, především sourozence. Dítě vidí, že starší sourozenec nosí domů známky a samo pak touží být hodnoceno. „*On si taky chtěl nechávat dát známky*“ (viz výpovědi rodičů v praktické části). Děti také vědí, že na školáka jsou kladeny nároky v oblasti chování. I zde mají jasnou představu o způsobech správného chování v roli školáka a o případných sankcích za jejich porušování. Tyto představy jsou formovány vlivem rodičů a učitelky ze školky. Ta je podle svých slov již od začátku roku připravuje na to, že se musí hlásit, když chtějí něco říct. I rodiče děti upozorňují na to, jaké chování od nich bude vyžadováno a jaké naopak žádoucí není. „*Takhle zlobit nebudeš moct ve škole.*“ „*Že tam už bude muset bejt hodnej a nemůže takhle běhat, jako teď běhá.*“

Nejméně důležitá je pro děti představa školy jako instituce. Děti ji nedokáží definovat verbálně, ale dokáží ji nakreslit. Prostory školy, vybavení, faktický vzhled školy a třídy a jejich uspořádání vůbec nepovažují za důležité. K prostředí školy vážou konkrétní předměty potřebné pro výuku, především školní tabuli, lavice a vlastní pomůcky školáka.

Předškoláci také vědí, že pro vstup do školy musí splňovat požadavky v oblasti znalostí a sociálních dovedností, odborníky a širší veřejností nazývané

jako školní zralost. Vycházejí přitom z toho, co se učí doma s rodiči nebo ve školce s paní učitelkou. Rodiče přiznávají, že se s dětmi na vstup do školy nijak speciálně nepřipravují, děti se učí přirozeně nápodobou. Kromě toho spoléhají i na to, co se jejich potomci naučili v mateřské škole. Příprava na školu je v této instituci dána zákonem a probíhá průběžně, což potvrdila i paní učitelka.

Předškoláci jsou si nejvíce vědomi vlivu rodiny, především pak staršího sourozence, pokud jej mají. Ten ovlivňuje představy předškoláka největší měrou. Vnímají jej jako vzor, kterému se chtějí vyrovnat. Proto děti často uváděly, že budou chodit do stejné třídy, budou mít stejnou paní učitelku nebo například budou společně doprovázeni babičkou do školy. Většina tázaných rodičů vnímá sama sebe a své starší potomky jako nejvýznamnější činitele při formování představ dětí o škole a jejich vliv potvrzuje i učitelka MŠ. Naproti tomu vliv mateřské školy děti většinou úplně opomíjejí a nepřikládají mu příliš velký význam, ačkoli příprava na školu v ní probíhá cíleně po celý rok. Rodiče tuto přípravu reflektují a dvě z tázaných matek jí dokonce přiznávají největší roli.

Představy dětí o škole tedy nejvíce ovlivňuje jak úroveň psychických procesů, tak rodina. Sekundární vliv přichází od mateřské školy nebo kamarádů. Druhou skupinu činitelů si však samy děti neuvědomují nebo jí nepřipisují význam.

Z výsledků výzkumu plyne, že představy dětí o škole jsou konkrétní, ovlivněné konkrétními situacemi a lidmi, především pak rodinou a staršími sourozenci. Představa školy není dětmi spojována s významem a důležitostí vzdělávání pro získání budoucího zaměstnání, jako tomu je u rodičů. Představy spojené se školou jsou egocentrické, dítě o škole uvažuje pouze z pohledu sebe sama jako budoucího školáka. Dalším znakem představ je redukcionismus, dítě se při popisu školy a jevů s ní spojených soustředí pouze na prvky, které zná. Představy jsou reálné, ale získané zprostředkovaně, protože děti nemají osobní zkušenost s rolí školáka.

4 Diskuse

Závěry z výzkumu ukazují, že představy dětí o škole jsou konkrétní a egocentrické. To je podmíněno úrovní myšlení, které v předškolním věku přechází ze symbolického k názornému a myšlení je prelogické, jak na to poukazují odborníci, například Vágnerová, Švingalová, Šimíčková-Čížková aj. Představu školáka si tedy děti utvářejí na základě jeho vnějších znaků, především školní tašky.

Vágnerová (2007) uvádí v souvislosti s rolí školáka získání vyšší sociální prestiže, s níž jsou spojeny i vyšší nároky kladené na dítě. Rodiče toto tvrzení potvrdili ve svých promluvách. Dítě podle rodičů očekává, že *„tim povyroste si myslím, že bude důležitěj.“* Z výzkumu vyplývá, že předškoláci očekávají vyšší míru samostatnosti a zodpovědnosti než je tomu v mateřské škole.

Zajímavé je, že předškoláci ani jejich rodiče nepovažují za důležitý vzhled školy a třídy ani jejich vybavenost a uspořádání. Ředitelé naopak tyto prvky propagují. Jejich prezentace školy tedy není cílena na předškolní děti a jejich rodiče. Zde si dovoluji uvést příklad alespoň dvou základních škol:

„Deset učeben je vybaveno interaktivními tabulemi s multimediálním programovým vybavením. Škola má k dispozici 30 počítačů v počítačové učebně, kterou lze posuvnou stěnou rozdělit na dvě samostatné počítačové pracovny“ (ZŠ Václavkova, Mladá Boleslav).

„Moderně vybavené kmenové třídy (na 1. stupni počítače, audiovizuální technika, interaktivní tabule), tři učebny informatiky“ (8. ZŠ Mladá Boleslav).

Nepodařilo se mi vyhledat odborný výzkum zabývající se problematikou představ dětí o škole, se kterým bych mohla své výsledky porovnat, pouze diplomové a bakalářské práce zaměřené na školní zralost a podobná témata. Bakalářská práce Lucie Doležalové (2007) se sice částečně zaměřuje na představy

předškoláků o škole, respektive první třídě, výzkum však prováděla u dětí, které již absolvovaly zápis do školy. Ten jejich představy výrazně ovlivnil, protože děti už měly se školou a s jejím prostředím prvotní zkušenost. Díky ní si utvořily konkrétnější představy jak o škole (z hlediska vzhledu, materiální vybavenosti atd.), tak o paní učitelce.

V průběhu výzkumu se mi nejlépe zdařila skupinová diskuse. Líbilo se mi, že děti byly plně zaujaté tématem a velmi jej prožívaly. Navázat s nimi kontakt pro mě také bylo v rámci výzkumu to nejjednodušší. Naopak za nejsložitější část výzkumu považuji dotazování rodičů, především pak formulace otázek jim určených. Dělal-li bych výzkum znovu, kladla bych rodičům mnohem více doplňujících a konkretizujících otázek. Při interpretaci jejich výpovědí jsem zjistila, že mnohdy odpovídali příliš obecně.

Přínos výzkumu pro mé budoucí povolání spatřuji především v tom, že na žáky prvních tříd nebudu nahlížet pouze z pohledu učitele, ale budu brát v úvahu také jejich očekávání, se kterými do školy vstupují. Jejich znalost mi může umožnit pomoci jim v adaptaci na školní prostředí. Myslím, že v tomto ohledu je práce přínosná nejen pro mne, ale i pro ostatní pedagogy prvního stupně ZŠ. Touto tematikou se totiž doposud téměř nikdo nezabýval.

Zajímavé by jistě bylo výzkum ještě rozšířit a například zjistit, zda a jak se budou představy dětí o nástupu do školy lišit od jejich vnímání školy po zahájení školní docházky.

5 Závěr

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké jsou představy dětí o škole. Odpovědi na tuto otázku jsem zjišťovala prostřednictvím kombinace tří výzkumných metod aplikovaných na třech skupinách respondentů. Získaná data jsem porovnávala s odbornou literaturou.

V teoretické části jsem vymezila pojem socializace dítěte a vliv rodiny jako první socializační skupiny. Dále jsem se zaměřila na přípravu pro vstup dítěte do školy, a to z hlediska státní opory. V další kapitole jsem definovala předškolní věk a vývoj předškoláka v oblasti tělesné, psychické, a citové. Součástí teoretické části je vymezení školní zralosti a způsobů jejího posuzování, včetně oddílu věnovanému odkladu školní docházky.

Empirická část je zpracována metodami kvalitativního výzkumu – skupinovou diskusí, strukturovaným rozhovorem a analýzou dětské kresby, jež jsem aplikovala u tří skupin respondentů – předškolních dětí, jejich rodičů a učitelky v MŠ. V průběhu výzkumu jsem prováděla narativní interpretaci výpovědí po jednotlivých výzkumných vzorcích a v závěru práce jsem provedla interpretaci souhrnnou.

Dle mého názoru byl cíl diplomové práce naplněn. Jak jsem uvedla již ve shrnutí výsledků, zjistila jsem, že představy dětí jsou konkrétní, egocentrické a redukcionistické, což je podpořeno informacemi získanými z odborných publikací. Největší vliv na utváření a formování představ o škole má rodina, především pak starší sourozenec, pokud jej dítě má.

Diplomovou prací jsem chtěla poukázat na to, že je důležité zabývat se nejen tím, co by dítě mělo umět před vstupem do školy a jaké by mělo být, ale také samotným pohledem dítěte na vstup do školy. Nástup povinné školní docházky je významným životním krokem právě především pro dítě.

Seznam použité literatury

1. 8. *Základní škola Mladá Boleslav* [online]. [vid. 17. 4. 2012]. Dostupné z: <http://8zsmb.cz/>
2. ALLEN, K. E., MAROTZ, L. R., 2008. Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let. 3. vyd. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-421-2.
3. ANDERSON, J., FISCHGRUNDOVÁ, S., LOBASCHEROVÁ, M., 1993. Dobrý start do školy. 1. vyd. Praha: Portál, ISBN 80-85282-66-6.
4. BACHÁŘOVÁ, G., 2011. Líbí se ti ve škole?: samozřejmě! Rodina a škola, roč. 58, č. 7, s. 14-15. ISSN 0035-7766.
5. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., 2007. Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. Brno: Computer Press, ISBN 978-80-251-1829-0.
6. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., 2010. Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy. 1. vyd. Brno: Computer Press, ISBN 978-80-251-2569-4.
7. BIHELEROVÁ, M., aj., 2007. Když se řekne škola. Katos cz, Nutgall, ISBN 80-86245-79-1.
8. BLATNÁ, E., 1999. Adaptace dětí předškolního věku na funkci žáků 1. ročníku. Komenský, roč. 124, č. 1/2, s. 12-13. ISSN 0323-0449.
9. BUDÍKOVÁ, J., KRUŠINOVÁ, P., KUNCOVÁ, P., 2004. Je vaše dítě připraveno do první třídy? 1. vyd. Brno: Computer Press, ISBN 80-7226-637-3.

10. Doležalová, L. *První třída očima dětí z mateřské a základní školy*.
[Bakalářská práce] Brno 2007. 82 s. Masarykova univerzita v Brně, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd. Dostupné z:
http://is.muni.cz/th/145342/ff_b/Bakalarska_prace.pdf
11. GILLERNOVÁ, I., 2004. Jak podporovat emocionální vývoj dětí (2).
Informatorium, roč. 11, č. 8, s. 8-10. ISSN 1210-7506.
12. GILLERNOVÁ, I., 2004. Jak podporovat emocionální vývoj dětí (3).
Informatorium, roč. 11, č. 9, s. 10-11. ISSN 1210-7506.
13. GILLNEROVÁ, I., 2004. Jak podporovat emocionální vývoj dětí (1).
Informatorium, roč. 11, č. 7, s. 10-12. ISSN 1210-7506.
14. HARTL, P., HARTLOVÁ H., 2000. Psychologický slovník. 1. vyd. Praha:
Portál, ISBN 80-7178-303-X.
15. HENDL, J., 2005. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. 1.
vyd. Praha: Portál, ISBN 80-7367-040-2.
16. HOSKOVCOVÁ, S., TĚTHALOVÁ, M., 2006. Děti prožívají strach
doopravdy. Informatorium, roč. 13, č. 10, s. 8-9. ISSN 1210-7506.
17. KAŠČÁK, O., 2009. Stat' sa žiakom: školská socializácia v prechodových
rituáloch vstupu do základnej školy. Pedagogika, roč. 59, č. 4, s. 350-364. ISSN
0031-3815.
18. KOLLÁRIKOVÁ, Z., a PUPALA, B., 2010. Předškolní a primární
pedagogika. 2. vyd. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-828-9.
19. KOMENSKÝ, J. A., 1999. O potřebě přípravy dětí na školu. Komenský,
roč. 124, č. 1/2, s. 3-4. ISSN 0323-0449.
20. KOTÁSKOVÁ, J., 1987. Socializace a morální vývoj dítěte. 1. vyd. Praha:
Academia.

21. KREJČÍKOVÁ, J., TUČÍMOVÁ, A., 2004. Pátáci pomáhají předškolákům překonat obavy ze vstupu do školy. Týdeník školství, roč. 12, č. 7, s. 7. ISSN 1210-8316.
22. KROPÁČKOVÁ, J., 2004. Mají MŠ připravovat děti na školu? Informatorium, roč. 11, č. 3, s. 5-7. ISSN 1210-7506.
23. KROPÁČKOVÁ, J., 2004. Školní zralost a školní připravenost. Informatorium, roč. 11, č. 2, s. 6-8. ISSN 1210-7506.
24. KUCHARSKÁ, A., 2002. Zápis do první třídy. Informatorium, roč. 9, č. 1, s. 5-7. ISSN 1210-7506.
25. KUTÁLKOVÁ, D., 2010. Jak připravit dítě do 1. třídy: obratnost a kresba, smyslové vnímání, řeč a početní představy, výchova, školní zralost a její posouzení. 2. dopl. vyd. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-3246-6.
26. MATĚJČEK, Z., 2000. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 3. vyd. Praha: Portál, ISBN 80-7178-494-X.
27. MATĚJČEK, Z., 2005. Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte. 1. vyd. Praha: Grada, ISBN 80-247-0870-1.
28. MATĚJČEK, Z., POKORNÁ M., 1988. Radosti a strasti. Jinočany: H+H, ISBN 80-86022-21-8.
29. Mirkhil, M., 2010. Important ingredients for a successful transition to school. International Research in Early Childhood Education [online], Vol. 1, No. 1. ISSN 1838-0689. Dostupné z: <http://education.monash.edu.au/research/irecejournal/issues/2010/index.html#v1n1>
30. MIŠURCOVÁ, V., 1980. *Dějiny teorie a praxe výchovy dětí předškolního věku v 19. a 20. století*. Praha: SPN.

31. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2003. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, ISBN 80-7178-772-8.
32. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [vid. 14. 3. 2012]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf
33. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J., aj., 2010. *Přehled vývojové psychologie*. 3. uprav. Vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 978-80-244-2433-0.
34. ŠIMURDOVÁ, J., MALOUŠKOVÁ, J., 2002. Prvňáci, nebojte se, rodiče, neděste se. *Rodina a škola*, roč. 49, č. 6/7, s. 6-7. ISSN 0035-7766.
35. ŠŤASTKOVÁ, Z., 2007. Předškoláci si s předstihem zkoušejí, jaké je to chodit do školy. *Týdeník školství*, roč. 15, č. 40, s. 5. ISSN 1210-8316.
36. ŠŤASTKOVÁ, Z., 2009. Jaká strategie škol zabírá při lákání budoucích prvňáčků? *Týdeník školství*, roč. 17, č. 6, s. 5. ISSN 1210-8316.
37. ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ K., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-313-0.
38. ŠVINGALOVÁ, D., 2003. *Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství MŠ*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, ISBN 80-7083-697-0.
39. TUČÍMOVÁ, A., 2011. Den (po)otevřených dveří pro předškoláky nám pomohli připravit i návštěvníci z Marsu. *Týdeník školství*, roč. 19, č. 4, s. 7. ISSN 1210-8316.
40. VÁGNEROVÁ, M., 2007. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, ISBN 978-80-7372-213-5.
41. VERECKÁ, N., 2002. *Jak pomáhat dětem při vstupu do školy: je vaše dítě zralé pro školu? A vy?* Praha: Lidové noviny, ISBN 80-7106-474-2.

42. VOSECKÁ, V., 1999. Dítě na počátku školní docházky. *Komenský*, roč. 124, č. 1/2, s. 22-23. ISSN 0323-0449.
43. *Základní škola Václavkova, Mladá Boleslav* [online]. [vid. 17. 4. 2012]. Dostupné z: <http://www.zs7mb.cz/oskole/index.php>
44. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004, částka 190, s. 10262–10324 [vid. 14. 3. 2012]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>
45. ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D., 2008. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. Dotisk 5. vyd. Praha: D & H, ISBN 978-80-903869-3-8.

Seznam příloh

Příloha č. 1. - Rozhovor s učitelkou MŠ

Příloha č. 2. - Soupis aktivit v MŠ k tématu škola

Přílohy

Příloha č. 1. - Rozhovor s učitelkou MŠ

Já: „*Já tady mám otázky... To už jsem se ptala, jestli jako učitelky mluvíte s dětmi o škole, to jsi říkala, že před tím zápisem.*“

Uč.: „*No. A jako víš co. My nemáme, abysme třeba, to máme tejden. Tejden, já nevím, před tím zápisem, máme jako tejden jak máme ty různé témata, žejo, tak máme jakoby zápis. Ale už o tý škole se mluví i dřív třeba já nevím, jo, třeba ve škole se budete todle učit, nebo... jo? Ale není to jako aby to vůbec nevěděli, že ne. A před tím zápisem to se jako spíš blíží k tomu zápisu, třeba co u toho zápisu po nich všechno i budou chtít... a tak. Takže si připravujou třeba jméno... I když tohleto už vlastně nacvičují už od září, co u toho zápisu budou chtít. Já nevím, třeba jméno, geometrický tvary, barvy, to se všechno procvičuje vlastně... jakoby...*“

Já: „*Hm, hm. Já vím že taky tady dělají různé ty úkoly jako spojování, kreslení, ty tvary a tak...*“

Uč.: „*Taky. No. A to vlastně to děláš průběžně, žejo. Připravuješ je průběžně a ještě jim to třeba neříkáš: Tohle budou chtít u zápisu, žejo. Připravuješ je. A konkrétně o tom zápise, to je teda před tím zápisem pak ten tejden. A pak ještě teda když už maj po zápise, tak zas ještě teda si přinesou třeba tašku, hrabou se v tom, hrajou si na školu.*“

Já: „*Ještě mají dojmy ze zápisu.*“

Uč.: „*Tak. A nebo se i... pak se chodí teda z jara do tý školy, to víš.*“

Já: „*To nevím.*“

Uč.: „Do tý nultý školičky, že se pak sejdou s paní učitelkou a s těma dětma, s kterejma tam budou v září, tak... Tak ta třída, takže se v tom květnu tam sejdou. Dvakrát, myslim. Takže... takže jsou jako připravený i na zápis vlastně, i na tu školu pak žejo.“

Já: „A chci se zeptat, ta příprava je nějak zaměřená třeba tím, že jsou nějaký daný osnovy, třeba od ředitelky, nebo jenom prostě tak...“

Uč.: „Jako od... ze školy, nebo?“

Já: „Třeba od ředitelky jestli je nějaký předpis, co by se mělo dětem říct, o tý škole, nebo jestli jenom tak prostě podle sebe...“

Uč.: „Ne ne ne... ne, podle sebe no...“

Já: „A ještě jsem se chtěla zeptat, jestli jsou vidět nějaký třeba rozdíly v dětech podle toho, co třeba čekaj od tý školy, jak se na ni těšej, nebo jestli ty děti jsou tak nějak jako...“

Uč.: „No asi jo, možná že jo, že někdo je natěšenej.... že už do tý školy pujde, tak to určitě, to tím žijou, a někdo teda když to ví, že do tý školy nepujde určitě, třeba u toho Jiřika, tak je připravenej i doma, že už tam nepujde, tak to je dobrý, jo? Protože on ví, že tam nepujde, a to... horší to je u těch dětí, kde váhají ty rodiče, jestli fakt jo, nebo ne, takže i to dítě je vlastně takový nejistý a neví a neví jak se má vlastně jakoby... jestli se má radovat z toho, že do školy jde, nebo ne. Jo? Ale jinak se jakoby říkám radujou, že do tý školy půjdou. Když to vědí, že tam půjdou.“

Já: „Ja si vzpomínám, když my jsme si jako malý hráli pořád na školu. (smích) kdy už tam půjdem. A co si myslíš že jako očekávaj od toho vstupu do školy?“

Uč.: „Ty děti?“

Já: „Ty děti.“

Uč.: „Hm... No my si třeba říkáme, co se tam teda naučej, tak oni maj číst, psát, počítat. Tohle oni jako... tak jako se že si pak třeba přečtou knížku sami nebo tak, žejo, když už si čteme, tak že až půjdou do škol, tak je to tam naučej a budou si to už moc přečíst sami. A nebo to vlastně i říkáme před tím ne... před tím zápisem, že když se vlastně pak třeba někoho něco zajímá, tak že si bude moc přečíst knížku o tom, co ho zajímá, takhle.“

Já: „Hm, hm, jasně. Že právě třeba ta jedna maminka mi říkala že třeba čeká od toho to, že bude mezi velkejma dětma, konečně. Že jakoby půjde od těch malých dětí, že to je taky takový zvláštní, že se to třeba neprojevuje nějak, že...“

Uč.: „No, ale spíš to je asi v rodičích než v dětech. Já bych řekla, že děti to neřešej. Že tohleco jako co v tý škole bude nebo jo, co očekávaj, ale spíš ty rodiče, protože když jsem třeba někomu že by navrhla mu navrhla, že by mohl jít dýl nebo něco tam je, ale on pak bude velkej. Vůbec je nezajímá třeba, že v něčem zavostává nebo se nesoustředí, nebo tak, ale že by je pak přechníval. Vzrůstem. (smích) Jo? A ty děti bych řekla že se jakoby tak těšej a já nevím no... No, jako že se tam naučej číst, psát a počítat. To je takový trivium jejich.“

Já: „A chci se ještě zeptat, co asi, nebo kdo, má asi největší vliv na ty děti. Jsou to teda ty rodiče, nebo třeba i ty kamarádi, nebo... co je tak asi nejvíc ovlivňuje na tom, že se třeba do tý školy těšej nebo...“

Uč.: „No asi... no možná oboje. Já bych to řekla. Když to jsou velký makarádi, a ted'ka někdo do tý školy třeba nejde, tak tam třeba to je u těch Křížků a u těch Vašíků. To jsou ohromný kamarádi. A ted'ka Jiřík nepude a Nela pude, jo, a ted'ka to řešej děti ne, spíš ani ty děti to jako nějak ne, ale ty rodiče. Takže oni toho Jiříka připravujou na to, aby on obstál před tou Nelou, až ona se začne vytahovat, že chodí do školy. Jo? Jinak bych to neřekla, že by to nějak řešili, ale tadleta dvojice to teda řeší. A jinak bych řekla že ne.“

Já: „To je zajímavý, že jako ty rodiče to spíš řešej než ty děti, žejo.“

Uč.: „No, ano. Protože oni jsou jako furt spolu a furt prostě byli... oni jsou stejně starý přibližně, žejo, takže já nevím, od tří roků, že budou stejně do školy a to a teďka najednou se to změnilo nějak, žejo. Tak jak jemu to vysvětlej, že ona pude, a teďka aby on obstál před těma, který pujdou a budou se jakoby vytahovat, nebo... to si myslej rodiče. Ale ty děti se nevytahují. Heč, já pujdu do školy, ty teď nepudeš. To zas jako oni nedělaj.“

Já.: „No, spíš naopak si myslím, že jim to je líto, žejo, že nepujdou spolu, než...“

Uč.: „Tak to oni, no, ale jako neřešej to, proč nejde, jo? Že tady bude ještě dýl. Ty děti. Spíš ty rodiče to řešej, no.“

Já.: „Jasně, no. A ještě jsem se chtěla zeptat na jednu věc. Když ty děti přišly z toho zápisu, nějak jako třeba si o tom povídaly, nebo jak se projevovaly?“

Uč.: „No tak jako samy samy o sobě jako ani ne, ale já jsem se jich musela ptát.“

Já.: „Jo? Nebyli jako...“

Uč.: „Ne, ne ne ne.“

Já.: „Já bych čekala, že budou třeba nabitý dojmy a že...“

Uč.: „Ne, ne. No víš co, zas to bylo v pátek, mezitím byla sobota a neděle a pondělí, jo? Třeba by to bylo něco jinýho v pátek odpoledne: Heč, já jdu ze zápisu, ale v pondělí už jsem se musela já ptát. Jak bylo u zápisu, co po nich chtěli, co tam musely říkat a tak... jako řekly mi to řekly mi to no, ale někdo řek, že si to nepamatuje. Co tam po nich chtěli, že už neví.“

Já.: „Ale tak asi byli všichni spokojený, žejo, že...“

Uč.: „A to jo, určitě jo. Řekly mi, co tam dostaly, Nela vlastně přinesla i ukázat, co tam dostaly, nějakou upomínku, pozornost...“

Já: „Protože právě jsem si všimla, když jsem mluvila s těma dětma, že všichni ty co jdou normálně do školy, tak byly v pohodě, ale ty, co měly odklad, i věděly, že mají odklad, tak stejně byly strašně nervózní že o tom mluvěj. Tak právě...“

Uč.: „No já to s nima jako nějak neto, když řeknu třeba dobře, ten má ještě čas, půjde až za rok, jako, a nerozebírám to zbytečně mezi nima, žejo.“

Já: „Jasně, no. Já jsem myslela jestli třeba někdo i z těch školáků jestli nebyl třeba potom nějak nervózní, nebo před tím, když jste si o tom povídali.“

Uč.: „Jako to si myslím že ani ne. My jsme si i říkali vlastně u jak jsme si mluvili o tom zápisu, tak někdo říkal už: a já pujdu letos a někdo: a já až za rok... takže to si myslím, že s tím byly smířené jako, ty děti, co maj ten odklad.“

Já: „Tak jo, já si myslím, že je to všechno, co potřebuju vědět.“

Příloha č. 2. - Soupis aktivit v MŠ k tématu škola

Zápis – půjdu do školy

- opakování – jméno, příjmení, adresa
- vyprávění – proč se chodí do školy, co se tam naučíme, k čemu nám to bude dobré
- poslech pohádky: Mikeš ve škole
Jak šla telátka k zápisu
- četba na pokračování – Anička z 1. A
- nácvik písně – Školáci
- nácvik básně – Abeceda
- poslech básně – Krtek jde do školy
- práce s knihami: Abeceda
Jdeme do školy
Abeceda včelky Máji
Knížka předškoláka
- opakování geometrických tvarů, pravolevé a prostorové orientace, barev
- určování množství 1-6 (10) – zápis tečkami, kdo umí, číslem
- určování první a poslední hlásky ve slově
- spojování stejných písmen
- Šimonovy pracovní listy č. 4 – povídání nad obr. Školy – rozdíl hodina a přestávka; co patří do školy, co ne

- vystřižení a vyzdobení počátečního písmena svého jména nebo dekorativní vyzdobení celého jména
- vystřižení školáka, školní tašky, tašky na kroužek fotbalu a věcí, které patří do školy a na fotbal, roztrídění a nalepení do správné tašky
- ptala jsem se dětí, jestli mají připravenou báseň nebo píseň, kdo měl odrhovačky (skákal pes), tak jsme se pokusili vybrat nějakou ze školky